

Universidade de Lisboa



Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da
História

José Cristiano Mendes Janes

Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor
Miguel Corrêa Monteiro

2017

Dedicatória

À memória do meu querido tio Daniel Mendes.

Agradecimentos

O trabalho realizado só foi possível, porque várias entidades, instituições, professores, colegas e amigos, exerceram um papel decisivo em diferentes etapas para a sua elaboração. Manifesto assim o meu sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram para que a sua concretização fosse possível.

Gostaria, em primeiro lugar, de expressar a minha gratidão para com o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, orientador e amigo, pela sua constante disponibilidade em atender as todas as dúvidas que surgiram, pelas suas críticas repletas de sabedoria, pelo seu grande humanismo e pela enorme honra que me deu ao aceitar ser meu orientador.

À Sr.^a professora Maria Amélia Vasconcelos por tudo o que fez para me ajudar e pela paciência com que assistiu aos meus primeiros passos neste mundo tão especial.

Aos professores do Instituto de Educação, em especial ao Professor Doutor Joaquim Pintassilgo e o Professor Doutor Feliciano Veiga que, embora sem intervenção direta neste trabalho, constituem um modelo a seguir.

Uma palavra de grande apreço para todos os meus colegas de Mestrado, em particular ao Mário e à Sílvia, pela boa camaradagem e espírito de entreajuda que souberam construir e preservar ao longo de todo o percurso, daí resultando boas e sólidas amizades e muita estima.

Aos meus pais, familiares e amigos agradeço o apoio no decorrer desta empreitada.

À Olga pela paciência e presença sempre...

Siglas

C.G.T. – Confederação Geral do Trabalho
CD-ROM – *Compact Disc-Read-Only Memory*
DVD-ROM – *Digital Versatile Disc-Read-Only Memory*
ESMAVC – Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho
EUA – Estados Unidos da América
TPC – Trabalhos Para Casa
FDR – Franklin Delano Roosevelt
FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
IPP [I, II, III] – Introdução à Prática Profissional
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro;
Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto;
Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto; Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho)
LH – Línguas e Humanidades
MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais
RU – Reino Unido
S.F.I.O – Secção Francesa da Internacional Operária
SASE – Serviço de Ação Social Escolar
UC – Unidade Curricular
UD – Unidade curricular

Abreviaturas

(sic) – conforme aparece no original
[...] – corte na citação de texto
consult. – consultou-se
ed. – edição, editor(a)
et al. e outro(a)
fig. – figura
ibidem – na mesma obra
idem – o mesmo
n.º – número
n.ºs – números
op. cit. – obra citada
p. – página
pp. – páginas
s.e. – sem editor
s.l. – sem local
séc. – século
vol. – volume
vols. – volumes

Resumo

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresenta uma proposta didática sobre conteúdos de História Contemporânea inseridos nos seguintes módulos: Módulo 5 – O Legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX, que é parte integrante do programa de 11.º ano; Módulo 7 – Crises, embates ideológicos e mudanças culturais na primeira metade do século XX e Módulo 8 – Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções internas e contexto internacional, que se inserem no programa de 12.º ano. Estas propostas foram postas em prática durante o trabalho de intervenção letiva, do Curso de Mestrado, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, situada em Lisboa.

Nesta intervenção, foi abordado o legado do Liberalismo; corrente que se expandiu pelo mundo ocidental, durante a primeira metade do século XIX, fruto da ideologia das Luzes e das Revoluções Liberais, e que defende, fundamentalmente, a liberdade individual, a igualdade perante a lei e a propriedade privada.

Relativamente à intervenção letiva no 12.º ano, foi tratado o impacto da crise dos anos 30 e a emergência das opções totalitárias que vieram degradar, rapidamente, o ambiente internacional, colocando a humanidade à beira de um novo conflito mundial. Abordámos, também, a problemática do mundo capitalista no contexto da Guerra Fria. Depois da Guerra da Coreia, os Estados Unidos da América, não só apostaram no rearmamento, como levaram a cabo uma vasta ação diplomática que visava edificar um sistema de alianças de defesa. Assumindo o papel de líderes das democracias liberais face ao comunismo, delinearam uma estratégia que visou cercar o bloco comunista com a construção de barreiras defensivas e dissuadir a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas de um conflito armado.

Com repercussões marcantes nas intervenções letivas, ao longo do Curso de Mestrado desenvolvemos o sentimento de que à Escola e, em especial, à História cabe uma missão de grande importância: educar para a cidadania. Abrimos, desse modo, o campo para a promoção de aquisições científicas sólidas e, simultaneamente, ao nível do agir, para a integração de hábitos de ponderação de opções, promotoras da intervenção consciente e democrática dos jovens na vida coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: História Contemporânea; Documento Histórico; Didática da História; Estratégias de ensino-aprendizagem; Motivação.

Abstract

The current Report on Supervised Teaching Practice presents itself as a didactic proposal on Contemporary History subjects on the following modules: Module 5 – Liberalism’s legacy in the 1st half of the 19th century, which integrates the 11th year’s program; Module 7 – Crisis, Ideological conflicts and cultural mutations during the 1st half of the 20th century and Module 8 – Portugal and the Second World War’s world in the beginning of the 80’s – Internal policy and international context, which integrate the 12th year’s program. These proposals were put into practice during the schooling intervention, pertaining the Master’s Degree, at Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, in Lisbon.

In these intervention, it was approached the Liberalism’s legacy; current which expanded throughout the occidental world, during the 1st half of the 19th century, fruit of the Enlightenment and Liberal Revolutions ideology, which stands for individual liberty, equality facing the Law and private property.

As to the schooling intervention in the 12th year, it was approached the impact of the 30’s crisis and the emergence of totalitarian regimes which rapidly deteriorated the international community, setting it on the brink of a new world conflict. It was also approached the capitalist world’s problematic in the Cold War context. After the Korean War, the United States of America, not only focused on rearmament but also on a vast scale diplomatic action which sought to edify a new system of defence alliances. Assuming the liberal democracies leader’s role opposing communism, the USA etched a strategy that aimed to surround the Communist Block with the construction of defensive barriers and dissuade the Union of Soviet Socialist Republics of an armed conflict.

With marking repercussions on the schooling interventions, throughout the Master’s Degree was developed the feeling that to the Academia, and especially, to the study of History is entailed a mission of the utmost importance: education for democratic citizenship. It is given, as such, the room for the promotion of solid scientific acquisitions and, simultaneously, as regards to an active pose, for the integration of pondering habits and options that promote conscious and democratic intervention by the youth on the life of the collectivity.

KEYWORDS: Contemporary History; Historic Document; History's Didactic; Teaching-learning strategies; Motivation.

Índice Geral

	Pág.
DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
SIGLAS E ABREVIATURAS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE DOCUMENTOS	xiv
ÍNDICE DE ANEXOS	xv
INTRODUÇÃO	1
 PRIMEIRA PARTE: O ENSINO DA HISTÓRIA: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO	 7
1. A arte e a ciência no ensinar e aprender História	8
2. Psicologia e educação: Teorias de Aprendizagem	12
3. A utilização do documento como recurso no ensino-aprendizagem	16
4. Metodologia do documento	25
 SEGUNDA PARTE: CONTEXTO ESCOLAR	 35
1. A escola	36
1.1 A História da escola	36
1.2 O meio envolvente da escola	38

2. Caracterização da turma 11.º LH. 1	40
3. Caracterização da turma 12.º LH. 1	50
 TERCEIRA PARTE: UNIDADE DIDÁTICA: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	60
1. A planificação das aulas	61
2. A observação de aulas e a importância da professora cooperante na formação inicial – uma relação de sucesso	64
3. Reflexão sobre o Desenvolvimento Curricular e o papel da Avaliação	66
4. Breve descrição das aulas lecionadas	69
4.1 Primeira aula lecionada – 12.º LH.1	69
4.2 Segunda aula lecionada – 12.º LH.1	73
4.3 Terceira aula lecionada – 12.º LH.1 – A aula supervisionada	76
4.4 Quarta aula lecionada – 11.º LH.1	80
4.5 Quinta aula lecionada – 11.º LH.1	84
5. Participação noutras atividades	89
5.1 O Dia da Escola	89
5.2 Visita de estudo: um percurso científico pedagógico ao Museu Gulbenkian – Centro de Arte Moderna	91
 QUARTA PARTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
 Referências Bibliográficas	100

Índice de Figuras

Figura 1. Sistematização temática da intervenção letiva realizada	3
Figura 2. As bases da formação	9
Figura 3. Síntese das principais teorias de aprendizagem	15
Figura 4. Diagrama “Tipos de documentos”	21
Figura 5. <i>The New Deal</i> (1934). Pintura de Conrad Albrizio dedicada ao Presidente Roosevelt	26
Figura 6. Cartazes de organizações sindicais francesas a propósito da “Semana de 40 Horas”	28
Figura 7. Fotografia de uma parte da escritura de venda do foro (1934) e a transcrição correspondente	32
Figura 8. Fotografia do comprovativo do pagamento do foro, relativa ao ano de 1914, instituído ao Doutor César Augusto Teixeira de Oliveira Correia pela compra de terras foreiras ao Conde de Castelo de Paiva	32
Figura 9. A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	36
Figura 10. Imagem de satélite do espaço envolvente à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, a partir do <i>Google Maps</i>	38
Figura 11. A atuação da banda “ <i>Red-Line</i> ”	89
Figura 12. Fotografia do Sr. Secretário de Estado da Educação, Prof. Doutor João Costa, à esquerda, e da Sr. ^a Diretora da escola, Sr. ^a Prof. ^a Fátima Lopes, à direita, no Dia da Escola	90
Figura 13. Fachada do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão	91
Figura 14. Fotografia dos alunos da turma 12.º ano LH.1 que visitaram o Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão	93

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Caracterização dos alunos quanto ao género	40
Gráfico 2. Caracterização dos alunos quanto à idade	41
Gráfico 3. Tipologia familiar dos alunos	42
Gráfico 4. Número de irmãos dos alunos	42
Gráfico 5. Encarregados de educação dos alunos	43
Gráfico 6. Habilitações académicas dos pais dos alunos	44
Gráfico 7. Categorias profissionais em que se inserem os pais dos alunos	45
Gráfico 8. Meio de Transporte utilizado pelos alunos no percurso entre a escola e o domicílio	46
Gráfico 9. Duração do percurso entre a escola e o domicílio	46
Gráfico 10. Ocupação dos tempos livres	49
Gráfico 11. Caracterização dos alunos quanto ao género	50
Gráfico 12. Caracterização dos alunos quanto à idade	51
Gráfico 13. Tipologia familiar dos alunos	52
Gráfico 14. Número de irmãos dos alunos	52
Gráfico 15. Encarregados de educação dos alunos	53
Gráfico 16. Habilitações académicas dos pais dos alunos	54
Gráfico 17. Categorias profissionais em que se inserem os pais dos alunos	55
Gráfico 18. Meio de transporte utilizado pelos alunos no percurso entre a escola e o domicílio	56
Gráfico 19. Duração do percurso entre a escola e o domicílio	56
Gráfico 20. Ocupação dos tempos livres	59

Índice de Tabelas

Tabela 1. Conteúdos programáticos preferidos, da disciplina de História, dos alunos da turma 11.º LH.1	47
Tabela 2. Cursos do Ensino Superior ambicionados pelos alunos	48
Tabela 3. Os sonhos da turma 11.º LH.1	48
Tabela 4. Conteúdos programáticos preferidos da disciplina de História, dos alunos da turma 12.º LH.1	57
Tabela 5. Cursos do Ensino Superior ambicionados pelos alunos	58
Tabela 6. Os sonhos da turma 12.º LH.1	58

Índice de Documentos

Documento 1. Excerto do discurso proferido pelo Primeiro-ministro francês, Léon Blum, após a vitória da Frente Popular, em 1936	27
Documento 2. Instituição do foro a pagar ao Conde de Castelo de Paiva, em 15 de novembro de 1902	30
Documento 3. Excerto da escritura de venda do foro que era pago à Casa da Boavista do Sobrado de Paiva, pertencente ao Conde de Castelo de Paiva (1934)	31
Documento 4. Escritura de venda, em 1883, cujo primeiro outorgante era militar no Império do Brasil	33

Índice de Anexos

Anexo I – Composição da turma 12.º LH.1	107
Anexo II – Horário da turma 12.º LH.1	109
Anexo III – Composição da turma 11.º LH.1	111
Anexo IV – Horário da turma 11.º LH.1	113
Anexo V – Planificações das aulas lecionadas	115
Anexo VI – Fotografias da sala de aula A15	125

Introdução

O ensino da História foi utilizado, ao longo do tempo, para servir variados interesses. Atualmente, pretendemos que o aluno aprenda História, fundamentalmente, para compreender o mundo em que vive e os eventos que o moldaram e para formar a sua cidadania, o que implica uma necessidade de renovação do papel do professor de História. Neste sentido, e sendo indiscutível que a qualidade da formação dos professores é indissociável da qualidade da educação, houve necessidade de desenvolver projetos de qualificação profissional dos docentes com início no final da década de 80 do século passado. No plano atual, a implementação do Processo de Bolonha implicou a reestruturação do Ensino Superior em três ciclos e, consequentemente, o mestrado passou a ser a habilitação profissional para todos os docentes com a publicação do Decreto-Lei nacional n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007.¹

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada que se apresenta foi elaborado no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional III, que se encontra integrada no quarto semestre do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Lisboa, e incide, essencialmente, sobre o trabalho de intervenção letiva realizado, durante os dois últimos semestres do mestrado, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, sob orientação do Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro e da professora cooperante, Dr.ª Maria Amélia Vasconcelos.

A elaboração deste relatório está em conformidade com as orientações do documento aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, na reunião de 5 de dezembro de 2012, intitulado “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada”, em concordância com o documento “Princípios e Organização dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa” e com as “Normas Regulamentares” desses Mestrados, publicadas em Diário da República, salvo exceções devidamente autorizadas e assinaladas. Na elaboração

¹ Formação Inicial de Professores. [consult. 13.abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf>.

deste Relatório foi utilizado o Novo Acordo Ortográfico e as referências bibliográficas e citações seguem a Norma Portuguesa NP 405.

De acordo com o documento orientador supracitado, a intervenção letiva deverá contemplar a preparação e lecionação de uma unidade didática. No entanto, em articulação com a professora cooperante e com a anuência do orientador deste Mestrado, também Coordenador da Comissão Científica do Mestrado em Ensino de História da Universidade de Lisboa, determinámos que a intervenção letiva que sustenta este relatório se distribuiria pelas duas turmas de que a professora cooperante é titular, as turmas 11.º LH.1 e 12.º LH.1, incidindo, portanto, sobre várias unidades didáticas (fig. 1). Esta derivação prendeu-se com razões de duas ordens interacionais: ordem curricular, já que há um currículo a ser cumprido com conteúdos extensos e com objetivos que implicam uma avaliação que, no caso destes alunos, por se encontrarem numa fase pré-universitária, determina enormemente o futuro do percurso académico e profissional destes; e ordem contextual, pois há uma inserção dos mestrandos numa comunidade escolar com grandes expectativas em relação aos seus alunos e bastante exigente em relação à escola, em geral e, aos professores em particular, tendo ficado decidido que o peso dessa responsabilidade não recairia somente sobre os mestrandos, sendo diluído com a intervenção da professora cooperante em todas as unidades didáticas. Sendo assim, as aulas foram lecionadas de forma intermitente, sem seguir a linearidade de uma unidade didática.

A escolha da lecionação de conteúdos relativos à época contemporânea decorre de duas razões. Por um lado, a maior parte do programa de História A do 11.º ano e a totalidade do de 12.º ano é dedicado à época contemporânea. Por outro lado, o interesse pessoal. Este é um período estruturante da História mundial que se inicia, convencionalmente, com a Revolução Francesa, em 1789, altura em que se rasgam novos horizontes no pensamento europeu, admitindo que todos os homens nascem livres e iguais e, acima de tudo, inicia uma corrente ideológica que fundamenta muitos dos valores da atualidade, indo, de forma particular, de encontro a um dos objetivos gerais do ensino da História na atualidade, já referidos.

Temas de História Contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Fig.1: Sistematização temática da intervenção letiva realizada.

Turma	Módulo	Unidade didática	Conteúdo
12.º LH.1	Módulo 7 – Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX.	UD 2 – O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30.	Conteúdo 2.3 – A resistência das democracias liberais.
12.º LH.1	Módulo 7 – Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX.	UD 2 – O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30.	Conteúdo 2.4 – A dimensão social e política da cultura.
12.º LH.1	Módulo 8 – Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções internas e contexto internacional.	UD 1 – Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico.	Conteúdo 1.2 – O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar.
11.º LH.1	Módulo 5 – O Liberalismo – Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.	UD 5 – O legado do liberalismo na primeira metade do séc. XIX.	Conteúdo 5.1 – O Estado como garante da ordem liberal; a secularização das instituições; o cidadão, ator político.
11.º LH.1	Módulo 5 – O Liberalismo – Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.	UD 5 – O legado do liberalismo na primeira metade do séc. XIX.	Conteúdo 5.1 – O direito à propriedade e à livre iniciativa. Os limites da universalidade dos direitos humanos: a abolição da escravatura.

Nesta sequência foi escolhido um título para este relatório que melhor adequasse os ajustes relativos aos conteúdos lecionados, tendo resultado em “Temas de História Contemporânea”. Esta é uma escolha que, por um lado, alude para a época contemporânea que é, de fato, a baliza temporal a tratar e, por outro lado, não limita a seleção de uma unidade didática específica a tratar.

Em relação à opção do subtítulo do relatório, “A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História”, esta tem que ver com o facto de se considerar cada vez mais importante trabalhar a interpretação de documentos em sala de aula, de modo a sensibilizar os alunos para a leitura e a análise crítica dos mesmos, com vista a proporcionar a estes o desenvolvimento do pensamento crítico, em detrimento da capacidade de memorização, uma vez que a escola tem evoluído no sentido de garantir a formação de jovens cidadãos responsáveis, ativos, livres e críticos na sociedade que se quer, verdadeiramente, democrática.

Este trabalho está formalmente estruturado em quatro partes: O Ensino da História – Enquadramento Curricular e Didático; Contexto Escolar; Unidade Didática – Prática de Ensino Supervisionada e, por fim, Considerações Finais.

Na primeira parte deste relatório fazemos o enquadramento didático-científico da intervenção letiva, de cariz teórico, com base nas orientações curriculares e em literatura específica da didática da História, e de acordo com o tema do relatório e ajustado ao contexto em que o mesmo foi delineado e executado no ambiente psicopedagógico.

Procurámos num primeiro momento destacar as alterações pedagógicas históricas relativas ao ensino-aprendizagem da História, enquadrando-as, sumariamente, nos respetivos paradigmas políticos e sociais, atendendo que determinadas mudanças só foram alcançadas através de ruturas nesses mesmos planos. Indagámos sobre as dificuldades dos alunos na aquisição do conhecimento histórico e questionámos a utilização de métodos, estratégias e recursos adequados ao nível de conhecimento e pensamento dos alunos, inteligíveis e motivadores. A função social e educativa da História, as dificuldades do ensino-aprendizagem da História e o papel do professor na mitigação dessas mesmas dificuldades assumem, assim, um destaque especial neste capítulo.

O conhecimento da psicopedagogia e das teorias de educação, a par do conhecimento histórico, deve suportar a ação letiva do professor de História. Este conhecimento é indispensável para a condução de intervenções diferenciais, que pressuponham que não existe uma única modalidade de intervenção eficaz para todos, evitando, assim, tanto quanto possível, a submissão dos alunos um processo de escolaridade normativo que deixa pouco espaço às diferenças e vulnerabilidades

individuais. Posto isto, as teorias de educação que basearam a intervenção letiva têm, necessariamente, destaque neste relatório. A este propósito, urge endereçar uma palavra de consideração ao Professor Doutor Feliciano Veiga, que transmitiu os fundamentos das principais teorias da educação, fomentando, reiteradamente, um espírito de reflexão, essencial para uma prática docente consciente.

Para finalizar a primeira parte deste relatório, sob o título “Metodologia do documento”, procuramos exemplificar, através de documentos selecionados, utilizados durante a intervenção letiva, uma metodologia de ensino-aprendizagem centrada na abordagem do documento escrito e iconográfico. Para tal, é realizada uma teorização sobre o conceito de documento e as suas funções pedagógico-didáticas, assim como, sobre aspetos relativos à operacionalização desta metodologia. Neste âmbito, há que agradecer a generosidade do colega e amigo Mário Rui Rocha que facultou documentos manuscritos de época, pertencentes ao seu acervo pessoal, que contribuíram, substancialmente, para sucesso da intervenção letiva que suporta este relatório.

A segunda parte do Relatório trata o contexto escolar. Este tem grande influência na prática docente sendo, portanto, da mais elevada importância caracterizá-lo, já que a compreensão do meio onde se encontra inserida a escola, orienta a ação do professor. Assim, em primeiro lugar focamo-nos na escola, nomeadamente contextualizando-a do ponto de vista histórico e geográfico e socioeconómico. Num segundo momento, apresentamos a descrição e análise da caracterização das duas turmas lecionadas, sustentada com representações gráficas dos dados recolhidos através da aplicação de um inquérito aos alunos, co-elaborado com os restantes elementos do núcleo e aprovado pela professora cooperante. Com este inquérito procurámos conhecer aspetos que possam interferir com o sucesso escolar dos alunos e a interação dos alunos na sala de aula, nomeadamente, expectativas em relação à escola, em geral e, em particular, em relação à disciplina de história, antecedentes académicos pessoais e familiares, método de trabalho e interesses.

Na terceira parte deste trabalho, denominada, “Unidade Didática: Prática de Ensino Supervisionada”, é feita a descrição sumária das aulas lecionadas, de acordo com as planificações de curto prazo idealizadas, enquadrando e justificando as opções didático-pedagógicas desenvolvidas. Por se entender que a escola não se resume às

atividades de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula, para além da descrição das aulas lecionadas, abordámos, também, a participação noutras atividades desenvolvidas pela escola. Como já referido, o fato do núcleo de estágio se constituir por três mestrandos constrangeu a prática letiva individual. Um dos aspetos prejudicados foi a assunção da função avaliativa do professor. Sendo que esta função está subordinada à função do professor e sendo que a avaliação é determinada pelas práticas curriculares, optámos, por inserir neste trabalho uma “Reflexão sobre o Desenvolvimento Curricular e o Papel da Avaliação”.

Na quarta e última parte do relatório procedemos ao balanço reflexivo sobre todo o trabalho realizado, identificando as aprendizagens realizadas e a contribuição para a prática docente futura.

Para finalizar, apresentamos a lista bibliográfica que suportou a componente teórica deste trabalho. Em anexo, encontramos as planificações das aulas, documentos institucionais relacionados com a caracterização das turmas e documentação do espaço psicopedagógico. Os dispositivos PowerPoint e as fichas de trabalho aplicadas nas aulas encontram-se dispostos, exclusivamente, em suporte informático (CD/DVD-ROM), que segue acoplado na contracapa.

Primeira Parte

O ENSINO DA HISTÓRIA: ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO

1. A arte e a ciência no ensinar e aprender História

O ensino da História foi utilizado, ao longo do tempo, para servir variados interesses. Num passado recente e, durante muitos anos, a História foi ensinada, mormente, com o objetivo de produzir cidadãos patrióticos, configurando as suas consciências, enaltecendo as grandes figuras nacionais e os seus feitos, podendo, inclusivamente, chegar a desvirtuar a disciplina num elemento antieducativo. Neste contexto, o professor de História reduzia-se a um emissor de matéria, utilizando o quadro de ardósia como recurso e o manual como lei fundamental. Atualmente, pretendemos que o aluno aprenda História para compreender o mundo em que vive e os eventos que o moldaram e formar a sua cidadania através do desenvolvimento de um pensamento crítico.

A História é, mais do que a “mestra da vida”, como definiu Heródoto, um conhecimento que se pode utilizar como justificação do presente². Sem nunca negar que o conhecimento dos factos é a base para o desenvolvimento das restantes competências, podemos afirmar, convictamente, que memorizar factos não significa pensar nem é sinónimo de aprender e, portanto, não é suficiente nos dias de hoje.

As exigências do mundo contemporâneo implicam uma necessidade de renovação do papel do professor de História com alteração das metodologias de ensino. Graças ao desenvolvimento de áreas como a psicologia da educação, a sociologia e a didática, que contribuíram para o avanço científico e ampliaram, consequentemente, os métodos de análise e resolução de múltiplos problemas.

A disseminação dos meios de comunicação de massas e a informatização têm alterado os hábitos, os gostos e as mentalidades dos alunos. Estes veem a escola de um exterior bem diferente, bem mais movimentado, pluralista e complexo do que há algumas décadas. Os jovens já não olham para a escola e para os manuais como a única janela para um mundo vasto. Segundo Luís Alberto Alves, para o professor enfrentar este novo paradigma, a especificidade das diferentes temáticas deve merecer uma

² Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos - [Em Linha]. [consult. 20.abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar_historia_ciencias_sociais_principios_basicos.pdf.

leitura transversal que ultrapasse a mera reprodução dos programas ou das interpretações dos autores dos manuais³.

Porém, existem aspetos a melhorar dentro do organismo que é a escola. Miguel Monteiro insiste na ideia de que, na escola atual, persistem, de forma camuflada, resquícios da velha escolástica⁴. Assistimos, ainda, a práticas de lecionação antigas, em que a exposição oral é a metodologia privilegiada pelo docente, que se baseia num ensino obsoleto, diretivo e pouco dialogante, arredando o aluno da pedagogia ativa.



Fig. 2: As bases da formação.

Ensinar História em qualquer nível do ensino implica por parte do professor não apenas a aplicação de um projeto didático na sua vertente científico-didática, mas também a escolha de um conjunto de vocabulário, conceitos, e metodologias inerentes à própria História, que deverão ser complementadas com um conjunto de saberes de caráter transversal e interdisciplinar.⁵

Assim, e de caráter mais específico, o ensino da História deve considerar, obrigatoriamente, o facto histórico numa dimensão de tempo e espaço num passado distante. Não importa apenas o facto histórico circunscrito a um **tempo** limitado, mas numa perspetiva diacrónica ampla e em articulação com o **espaço**, que é simultaneamente físico e mental, estruturalmente mais amplo, abrangente e

³ A Função Social da Escola. [Em Linha]. [consult. 14.abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf>.

⁴ MONTEIRO, Miguel Corrêa, *A ilha pedagógica*, Lisboa, Plátano editora, 1987, p. 12.

⁵ O triângulo designado, “As bases da formação”, é uma representação de uma teoria preconizada pelo Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro em relação à formação dos professores, onde este advoga que os docentes (ou aprendizes) têm de estar munidos de três dimensões/condições essenciais para a sua prática letiva: Nos lados do triângulo alocam-se a Pedagogia e a Didática que são imprescindíveis à sua formação e, na base, o elemento fundamental a todo o processo de ensino-aprendizagem que é o suporte científico do docente. Neste triângulo equilátero, o Professor está no centro de todo o processo didático-pedagógico.

conjeturalmente mais complexo. Assim, será importante refletir sobre estas duas grandes dimensões da História no contexto do ensino.

O tempo histórico constitui-se como uma das dimensões mais complexas na qual os alunos revelam maior dificuldade no seu manuseamento, visto tratar-se de uma conceção mental ao nível do abstrato. Considerando Jean Piaget, que definiu diferentes estádios para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos jovens (em que o próprio desenvolvimento intelectual e mental se processa a ritmos diferentes numa progressão crescente, do concreto para o abstrato), ainda não atingiram o estágio a que o autor designou de estágio das operações formais – estágio esse que preconiza o abandono das representações concretas para uma nova fase em que as representações se operam a um nível mais abstrato, e por isso, mais complexo.

Sendo o tempo um dos principais conceitos e simultaneamente a dimensão mais complexa da História, em que o aluno é sistematicamente confrontado com a necessidade de situar o acontecimento numa sucessão cronológica, seja numa perspetiva estrutural ou na perspetiva de conjuntura, importa que lhe sejam facultados meios que lhe permitam clarificar e interligar determinadas noções históricas. Assim sendo, numa primeira abordagem, é função do professor familiarizar o aluno com a noção de tempo histórico, recorrendo a cronologias que permitam situar os acontecimentos mais importantes em estudo, interligando-os com a perceção de tempo que adquiriu no seu quotidiano. Só depois deste exercício pouco complexo de localização temporal, o professor deverá proporcionar ao aluno uma explicação dos fenómenos e acontecimentos numa duração temporal mais complexa, onde sejam evidentes as transformações económicas, sociais, políticas e culturais e sejam refletidos os diferentes ritmos, acelerações, as ruturas e as continuidades que marcam o processo da evolução humana. Insistimos na ideia de que o ensino História deverá fazer apelo ao concreto, não indo contra às tendências e capacidades dos alunos uma vez que ensinar significa ajudar a passar do simples ao complexo e do abstrato ao concreto.

É, também, fundamental que o docente estruture hierarquicamente os conteúdos a ensinar, mediante, por exemplo, a decomposição de conceitos, exemplificando-os ou decompondo-os em conceitos subordinados. Seguindo este método as aulas de História tornar-se-ão mais aliciantes e agradáveis, pois os alunos

irão encontrar exemplos que lhes são próximos e conseguirão estabelecer relações de proximidade. Neste quadro, é de extrema importância que o professor tenha em conta a matéria antecedente e subsequente de modo a relacioná-las, ou seja, estruturar um corpo encadeado de matéria que justifique toda a ação didática.

Por fim meditamos sobre uma reflexão de Braudel, que dizia o seguinte ao ensino da História: “Ensinar História é, sobretudo, saber contá-la, manter o seu interesse dramático e esforçar-se para que seja sempre atraente”. Por isso, o autor defendia uma aprendizagem dita “tradicional”, embora com recurso aos *media*. “A historiografia atravessou lentamente diferentes fases” - dizia Braudel exortando os professores a um ensino de acordo com o desenvolvimento psicológico das crianças e dos jovens – “foi crónica de príncipes, história de batalhas ou espelho de acontecimentos políticos; hoje, graças aos esforços de pioneiros audaciosos, mergulha nas realidades económicas e sociais do passado. Estas etapas são como degraus de uma escada que conduz à verdade. Não sacrifiquem, por favor, nenhum destes degraus quando estiverem com os vossos alunos”⁶.

⁶ Fernand Braudel, artigo publicado em 1983 no *Corriere della Sera* e utilizado como Prefácio à *Grammaire des Civilisations*, p. 15.

2. Psicologia e ensino: Teorias de Aprendizagem

A capacidade para aprender é uma das características definidoras do ser humano. Por isso, é fundamental perceber em relação ao nosso contexto científico, quais são os principais agentes e as bases teóricas que influenciam os métodos e as estratégias no ensino-aprendizagem. Como tal, não podemos deixar de evocar que, o suporte teórico adquirido nas diferentes unidades curriculares do mestrado revelou-se fundamental, pois permitiu-nos refletir sobre determinados modelos e teorias da educação e adaptarmos ao nosso ambiente educativo.

São aqui apresentados alguns elementos fundamentais da teoria cognitivista que foi a que nos identificamos mais ao longo desta caminhada.

Para os cognitivistas a aprendizagem efetiva tem por base a alteração da estrutura cognitiva do indivíduo, manifestando-se, conseqüentemente, no seu método de trabalho, atribuindo-lhe um significado concreto. Como não se apoia em associações do tipo estímulo/resposta, o aluno não é encarado como um ser passivo, apenas recetor de estímulos externos, mas sim, um agente ativo que participa em todo o processo da aula. Neste paradigma, apelidado de cognitivo, o professor assume-se como mediador entre o aluno e o conhecimento, um sujeito reflexivo que guia e orienta a sua própria conduta e a dos seus alunos.

O sentido atribuído à aprendizagem é indispensável à atribuição de significados característica da aprendizagem significativa. A construção de significados implica, não apenas, o desenvolvimento cognitivo, mas, também, o desenvolvimento motivacional, através da autoestima.⁷

Para além disso, este “modelo” de professor emite opiniões, tem crenças, não é uma máquina que “despeja” conteúdos. A organização curricular deverá ser aberta e

⁷ SOLÉ, I., *Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem*. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri & M. Mira (Eds.), *O construtivismo na sala de aula*, Porto, ASA, 2001. pp. 18-53.

flexível, insistindo para que todas ações se centrem na capacidade de raciocinar e refletir sobre determinados conceitos e na globalidade dos conteúdos científicos.

Para Jean Piaget o conhecimento/aprendizagem é adquirido através de um progresso contínuo das estruturas cognitivas individuais, ao mesmo tempo que há um equilíbrio entre dois processos indissociáveis que são: a assimilação e a acomodação. O conceito de assimilação tem que ver com todas as variáveis externas que influenciar o indivíduo. Por sua vez a assimilação é a consequência efetiva da integração de fatores externos que vão modificar as estruturas cognitivas do indivíduo. Contudo a teoria de Jean Piaget poderá ser refutada, porque senão estaríamos a falar de um determinismo social, aliado à sua ideia. É o caso de Pozo, J. e Y Postigo, Y. Estes autores argumentam que quando existe um desequilíbrio entre os dois conceitos supracitados, o indivíduo, vai procurar uma resolução – ou seja, vai esforçar-se – contribuindo, assim, para a sua aprendizagem/conhecimento e, consequente, progressão cognitiva⁸.

Em relação ao contexto escolar, Piaget advoga para a adaptação dos objetivos de aprendizagem às faculdades e à evolução natural e efetiva do aluno. Para isso propõe um papel ativo do aluno na aula, interrogando, participando e interagindo com o professor – no fundo, é a base do modelo construtivista.

Tal como Jean Piaget, Jerome Bruner, realça a função da aprendizagem ativa.

*Bruner retoma a heurística (método de ensino, já utilizado por Sócrates, que consiste em levar o aluno a descobrir aquilo que lhe queremos ensinar), e pede aos professores que ajudem os alunos a perceber a estrutura principal dos temas, pois quando a aprendizagem se baseia numa estrutura (e não nos detalhes) a sua retenção na memória é mais duradoura.*⁹

⁸ POZO, J, POSTIGO, Y, *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo*. En C. Monero (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Edicions Domenech, 1993, p. 18

⁹ *Aprendizagem por Descoberta: Perspetiva Cognitivo-Construtivista*. Texto de apoio cedido pelo Professor Doutor Feliciano Veiga na Unidade Curricular Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem.

Para este psicólogo é importante o papel ativo do indivíduo que aprende e apreende toda a informação que lhe é transmitida. Defende, também, que o ensino pela descoberta apoiado em atividades de pesquisa e de observação, pressupondo a ideia de que o conhecimento se adquire através de problemas que se levantam, de hipóteses ou de descobertas¹⁰. O papel do professor, neste caso, seria o de lançar questões que despertem a curiosidade que provoque e desenvolva o pensamento ao mesmo tempo que mantêm o interesse pelo que aprende.

*A Teoria da Aprendizagem por Descoberta fala do currículo em espiral, no qual deve organizar-se trabalhando periodicamente os mesmos conteúdos, cada vez com mais profundidade. A ideia é que os estudantes modifiquem continuamente as representações mentais que vêm construindo.*¹¹

Embora sejamos defensores das teorias cognitivistas, temos de ter cautela para que o seu uso não seja abusivo, pois poderá levar a um tipo de ensino-aprendizagem em que a memorização esteja menos presente. Ora como sabemos, na nossa disciplina torna-se muitas vezes necessário decorar alguns nomes, datas, locais ou outros pontos de referência. Em nosso entender a aprendizagem cognitiva não exclui o exercício de memorização, porém é evidente que antes de memorizar novos fatos é imperativo que estes sejam compreendidos e integrados numa contextualização. Nesta perspetiva o aluno deve ser posto perante problemas que lhe exijam capacidades para comparar, formular hipóteses e procurar conclusões¹². Isto é, deve aprender a pensar antes de aprender a estudar. Acreditamos que, como futuros professores, é nossa missão conduzir o aluno a desenvolver plenamente as suas capacidades num clima de liberdade¹³.

¹⁰ SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R, *Psicologia Educacional*, Lisboa, Edições Ada, 2000, pp. 58-65.

¹¹ PRÄSS, Alberto Ricardo, *Teorias de Aprendizagem / Alberto Ricardo Präss*. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, p. 23.

¹² Formar melhor para um melhor cuidar. [Em Linha]. Lisboa: [s.n.]. [consult. 10 abril. 2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium30/10.pdf>>.

¹³ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, pp. 100-112.

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Fig. 3: Síntese das principais teorias de aprendizagem.¹⁴

Teorias da aprendizagem	Bases psicológicas	Principais representantes	Princípios psicopedagógicos	Técnicas de ensino
Behavioristas	E-----R (Estímulo-Resposta) Condicionamento por reforço	Watson Thorndike Guthrie Hull Skinner	Apresentação de estímulos Condicionamento Reforço das reações desejadas Conhecimento dos resultados Apresentação da matéria em sequências curtas Exercitação	Exercícios de repetição (“drills”) Ensino individualizado de tipo programado Demonstrações para imitação Memorização
Cognitivas	Conhecimento intuitivo (“insight”) Estrutura de campo	Wertheimer Kohler Koffka Lewin Piaget Bruner Ausubel	Motivação Desenvolvimento de expectativas Condições de conhecimento intuitivo (“insight”) Compreensão Relação do “novo” com o “adquirido” Sistematização Transferência para situações novas, idênticas	Ensino pela descoberta Ensino por descoberta guiada “Organizadores avançados” Apresentação de objetivos Introduções Sumários Questionários orientadores Questionários de revisão Esquemas Debates, discussões, estudo de casos.
Humanistas	“Pessoalidade”	Maslow Buhler C. Rogers A. Combs	Aprendizagem centrada no aluno Auto-aprendizagem e auto-avaliação Aprendizagem dos sentimentos, dos conceitos, das habilidades Ajudar a “tornar-se pessoa” Atmosfera emocional positiva empática	Ensino individualizado Discussões Debates Painéis Simulações Jogos de papéis Resolução de problemas

¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 112

3. A utilização do documento como recurso no ensino-aprendizagem

A história só começa onde os monumentos se tornam inteligíveis e onde existem documentos dignos de fé.¹⁵

Um ensino da História, que tenha em vista o desenvolvimento das capacidades pessoais do aluno, deve assumir uma nova dimensão metodológica no contexto do ensino-aprendizagem, ao aplicar os recursos didáticos e metodologias capazes de fomentar a autonomia, o espírito crítico e a criatividade dos alunos, vetores essenciais na reconstrução e construção do conhecimento histórico, nomeadamente na apreensão do tempo e do espaço já distantes. Esta perspetiva não deverá desvalorizar o método expositivo tradicional do professor, pelo contrário, deve complementar essa mesma dimensão, que continua a ser fundamental no ensino-aprendizagem, pois as competências só podem ser trabalhadas e aplicadas a partir de uma base de conhecimentos bem estruturada, que no contexto de sala de aula continua a ser promovido pelo professor. Neste sentido, professor assume o papel de mediador entre o aluno e as aprendizagens, cabendo-lhe a tarefa de definir criteriosamente os objetivos, competências, adaptando-as ao nível de desenvolvimento etário e cognitivo dos alunos¹⁶.

É nesta perspetiva que defendemos que a didática da História, baseada – grande parte – em documentos, sejam eles de que natureza forem, é sem dúvida, um dos métodos mais fecundos e também um dos mais apazíveis para o ensino da História e podendo adaptar-se a todos os níveis de ensino.



¹⁵ MARROU, H-I, *Do Conhecimento Histórico*, Lisboa, Ed. Aster, 1976, p. 61.

¹⁶ VALADA, José, *Aplicação didáctica do documento no ensino da história em contexto de sala de aula: Absolutismo Régio – Sociedade e Política*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2011, p. 29.

As estratégias de ensino são tanto ou mais importantes do que os resultados educativos. São as estratégias que definem o processo como se aprende. O professor não deve estar apenas atento àquilo que os alunos aprendem, mas também ao modo como se desenvolvem as atividades de aprendizagem. Da escolha das estratégias adequadas depende o maior ou menor ênfase concedido ao desenvolvimento de capacidades, sentimentos ou atitudes. Existe uma constante inter-relação entre os objetivos de ensino e as estratégias desenvolvidas para os alcançar.¹⁷

No contexto curricular, a disciplina de História assume uma posição transversal, na medida em que se relaciona com o desenvolvimento de vários domínios e competências. Por exemplo, sem um bom conhecimento da Língua Portuguesa, não é possível o tratamento e interpretação de documentos – sejam eles escritos ou iconográficos. De igual forma, podemo-nos referir à escrita, que é uma competência fulcral em todo o processo de ensino-aprendizagem. Se o aluno não tiver desenvolvido este tipo de competência tornar-se-á difícil a execução de determinadas tarefas no contexto de sala de aula, que e no limite poderá levar à sua retenção.

Mas qual é a importância da utilização dos documentos em contexto de sala de aula?

A História é a ciência que estuda o passado dos Homens e ajuda-nos a compreender e interpretar o mundo presente. Neste sentido, Marrou afirma que o tempo ou o passado distante não pode ser realmente “vivido”, mas apenas podemos contactar com alguns resquícios que resistiram ao tempo. Os legados documentais são fundamentais para essa compreensão.

(...) mas enquanto o conhecemos [o passado], e nós não o podemos conhecer se ele não nos legou documento (...) mas admirarmo-nos, irritarmo-nos com isso é tão absurdo como revoltarmo-nos contra um carro avariado por falta gasolina: a História faz-se com documentos como o motor de explosão funciona com carburante.¹⁸

¹⁷ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, op.cit, p. 285.

¹⁸ MARROU, H-I, *Do Conhecimento Histórico*, Lisboa, Ed. Aster, 1976, p. 62.

Por outro lado, Collingwood destaca o papel da História para inquirição dos mesmos factos através das evidências – fontes históricas¹⁹.

*A história actua através da interpretação de provas, que são a expressão colectiva das coisas que singularmente se chamam documentos. Um documento é uma coisa que existe num determinado sítio e em dado momento e uma coisa de tal espécie que o historiador, ao pensar nele, pode obter respostas para as perguntas que faz acerca de acontecimentos passados (...).*²⁰

É neste contexto que o professor assume um papel de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, despertando os alunos para o significado da hermenêutica para a História. A narrativa histórica vai ser o culminar da análise e interpretação dessas mesmas fontes porque fornecerá informações basilares para o exercício de contextualização de um determinado acontecimento – no nosso caso, o documento.

Em relação à tipologia das fontes históricas, estas podem apresentar uma natureza bastante diversa: fontes escritas, não escritas, primárias ou secundárias – como por exemplo as fontes jurídicas e narrativas. Os documentos podem ser documentos escritos – registos paroquiais, cartas, fontes, tratados etc. –, e não escritos – gravuras, esculturas, cartazes, filmes etc. Podemos ainda acrescentar outras representações igualmente importantes como: indumentária, música e mobiliário.²¹ Acreditamos que o método utilizado pelo historiador deve ser utilizado, ou pelo menos evocado sempre que possível pelos professores com as devidas adaptações – meio escolar, currículo, situação de aprendizagem – no contexto de sala de aula. Ainda a

¹⁹ Em relação à definição de fonte histórica é importante referir que, segundo Maria Alice Costa, alguns autores utilizam várias expressões para designar a mesma realidade, considerando na mesma designação: vestígios (arqueológicos, pré-históricos e outros); monumentos (artísticos, arquitetónicos, industriais e comemorativos), testemunhos (geralmente apresentados como prova de algo), documento, fontes. COSTA, Maria Alice, Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa, [s.e], 2007, p.51.

²⁰ COLLINGWOOD, R. G., *A ideia de História*, Lisboa, Editorial Presença, 1986, p. 17.

²¹ Relato de Prática. [Em Linha]. [consult. 05.maio.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://formacao.santillana.pt/files/198/2102.pdf>

este respeito, Maria Gorete Moreira, refere que é impossível aprender/ensinar História sem utilizarmos e trabalharmos os documentos no ensino da História.

*Cabe ao professor a tarefa de concretizar o ensino da História, recorrendo a estratégias motivadoras baseadas na análise de fontes históricas, que forneçam ao aluno evidência do passado e a partir das quais possa construir-se as explicações históricas sobre aspectos dos fenómenos estudados. Através delas, o aluno poderá reconstruir o passado e ao mesmo tempo vai compreendendo que a História se faz a partir de fontes. Daí a importância de familiarizar os alunos com todo o tipo de fontes, fazendo a necessária distinção entre as fontes primárias e secundárias, fontes historiográficas ou outras.*²²

É, portanto, essencial que o professor apresente de forma literal, sempre que seja possível, o documento/primário, em contexto da aula. Nas nossas aulas tentámos ao máximo que os alunos tivessem contacto com fontes originais, pois acreditamos que a “História ficará mais real” e o envolvimento do aluno será maior.

Se proporcionarmos ao aluno fontes diversificadas para a análise, este adquirirá – para além de desenvolver a leitura e, consequentemente a escrita –, métodos de trabalho e de pesquisa que lhe servirão para outras disciplinas.

É também importante relevar que, o que é verdadeiramente importante na análise documental não é a quantidade de dados que se possam extrair, mas sim, que a partir desse documento o aluno reconheça a sua importância e que contrua, sempre que possível, outras pontes. Por exemplo: como viviam e pensavam os homens, quais eram as suas preferências artísticas e culturais, a sua organização política e económica, ou seja, que através destas dimensões o aluno adquira um conhecimento histórico da época e que saiba projetar o presente.

Em suma, a utilização do documento, em contexto sala de aula, seja ele escrito, audiovisual ou iconográfico, é fundamental para o desenvolvimento geral das capacidades e competências nos alunos. Para corroborar esta ideia, Maria Cândida

²² MOREIRA, Maria Gorete, *As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico - Um estudo em contexto de sala de aula*, Braga, Universidade do Minho, 2004, p. 49.

Proença diz que o professor deverá, neste sentido, limitar a exposição oral e promover, acima de tudo, a aprendizagem através de outros recursos disponíveis como livros, textos, gravuras, filmes etc. Ora, mais do que transmitir conhecimentos, é importante ensinar o aluno a pensar e, como tal, a construir o seu próprio saber. Esta posição poderá concretizar-se através do “método da descoberta”, ou construtivista. No entanto, esta visão implica o professor se preparar convenientemente sob pena de incorrer num erro de análise, ou no limite, no erro científico²³. Este tipo de aula – aula ativa – pressupõe um papel aparente secundário do professor no desenvolvimento da mesma; não obstante, é ele a “alma motora” do trabalho, já que é ele quem na realidade incita, dinamiza e organiza todo o processo. É precisamente no sentido da promoção de uma aula ativa que acreditamos que o “exercício” de análise documental, no ensino da História, para além de desenvolver a dimensão escolar, deve, acima de tudo, contribuir fortemente para o desenvolvimento de cidadãos com sentido crítico, liberto de dogmas.

²³ Esta posição vai de encontro à teoria do Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, apresentada anteriormente, designada “As bases da formação”.

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Documentos escritos	Documentos Pontuais	Objetivos	Fontes jurídicas e administrativas
		Subjetivos	Fontes literárias: - Correspondência - Memórias - Romances - Autobiografias
	Documentos seriais	Objetivos	Documentos administrativos repetitivos: - Listas nominais - Registos paroquiais - Fontes Fiscais - Inquirições gerais
		Subjetivos	- Róis confessados - Testamentos - Cadernos de "agravos" - Imprensa
Documentos não escritos	Iconográficos	Originais	- Pinturas - Gravuras - Fotografias - Filmes
		Reproduções	- Cartas - Planos
	Orais	Testemunhos directos	
	Sonoros	Registos de discursos, conversas	
		Registos musicais	
	Documentos materiais diversos	Construções	
		Paisagens	
		"Artefatos"	- Utensílios - Mobiliário - Armas

Fig. 4: Diagrama “Tipos de documentos”²⁴.

A correta utilização dos documentos em sala de aula não apela à memorização, mas sim à reflexão, que permite o aluno desenvolver o raciocínio e o espírito crítico. É também importante que o professor ajude o aluno a distinguir as diversas ideias apresentadas no documento. Assim, o primeiro passo para a análise do documento analisado é o de localizar geograficamente onde se desenrola a evidência. É imperativo – e foi um aspeto que batalhámos sempre ao longo das nossas aulas – que os alunos saibam situar no espaço geográfico os feitos e acontecimentos históricos, já que, e como dissemos anteriormente, o ensino da História sem este enquadramento tornar-se-á demasiado abstrato e sem sentido. Em História há sempre uma interação dialética entre o homem e o meio, por isso é importante habituarmos os nossos alunos a consultar e interpretar corretamente a cartografia temática e geográfica, apelando desde modo, à interdisciplinaridade, neste caso, com a geografia.



A operacionalização

Os documentos ajudam a captar a mentalidade da época estudada. Devemos sempre referir tanto a aspetos económicos e sociais como a políticos e culturais. Pretendemos que, ao longo das nossas aulas, os alunos perante o documento, analisassem-no externa e internamente, procurando extrair dele (s) toda sua mensagem – quer implícita como explícita. O saber decifrar o conteúdo de um texto, a sua função de divulgação ou ideológica, a sua posição ou a sua crítica, é algo que resultará útil não só para a disciplina de História, mas também para a compreensão da sociedade atual, que é um dos fins a que o ensino da História se destina. Pretendemos, igualmente, transmitir, através do texto, vários ângulos de abordagem. Acreditamos que o comentário do texto não deve apenas considerar um único sistema, nem uma solução total para todos os problemas que se podem apresentar. Neste âmbito deverão distinguir-se três aspetos fundamentais: a análise externa, a análise interna, conclusões e críticas de um texto histórico²⁵:

²⁴ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, op.cit, p. 127.

²⁵ PESTANA, Inácio, *Didáctica da História*, Coimbra, Atlântica Editora, 1973, pp. 23-31.

- **Análise externa**

A finalidade da análise externa de um documento histórico é dar-nos a informação sobre uma série de conhecimentos, como por exemplo:

O tipo de documento: apresenta-se como o passo inicial, já que determina a sua natureza e é fundamental para a compreensão da mensagem. Deve distinguir-se se é público ou privado, se adota a forma narrativa ou retórica, se o seu caráter é económico, social, político ou científico, já que todos estes aspetos nos indicarão que tipo de documento é e o que se vai analisar.

A análise do autor: em princípio convém que o aluno obtenha uma série de conclusões acerca do autor, evitando dar-lhe uma informação sobre ele. Convém que deduza a partir da linguagem utilizada e da ideologia exposta a classe social a que pertence, o nível cultural, etc.

A análise do destinatário: este está relacionado com o primeiro ponto, já que um texto difere na sua forma e no seu conteúdo consoante vai dirigido a um amplo público ou a uma única pessoa, da mesma forma variará a sua linguagem, podendo ser narrativo ou retórico.

- **Análise interna**

Na análise interna o professor deve ter em conta, essencialmente, dois aspetos:

O conteúdo: para isso é indispensável que o aluno faça, de forma escrita ou oralmente, um resumo das principais ideias do texto. Este primeiro ponto é muito importante porque obteremos as bases para situar historicamente o texto.

Situação do texto na época histórica: depois do resumo do seu conteúdo, o aluno terá de determinar o acontecimento histórico a que o texto faz referência.

- **Conclusões e críticas**

Constituem o cume de todo o processo de investigação iniciado na análise externa. Sem realizar este aspeto, todo o trabalho anterior ficaria incompleto, já que faltava a recapitulação e reordenação dos dados conhecidos através do texto. Pretendemos deste modo que os alunos determinem o tipo de sociedade, as instituições políticas, economia ou cultura que existem na sociedade a que determinado documento

se reporta. Indicará, neste contexto tipo de personagem que ostentavam o Poder, a situação do povo, a ideologia predominante, etc. Depois, realizará uma crítica geral, referida tanto à forma como ao conteúdo, dando a sua opinião sobre as ideias expostas, indicando a razão da sua crítica, tanto negativa ou positiva.

*No processo de ensino-aprendizagem está reservado à aplicação do documento um papel de maior relevância. A sua utilização com finalidades científicas ou didáticas é fundamental para o processo de descoberta/motivação e consolidação dos conteúdos abordados (...) a utilização do documento serve de elemento motivador e adequado a uma participação ativa e eficaz do aluno na aula; realça a importância do facto histórico; ajuda à compreensão de um determinado momento histórico e desenvolve a capacidade de análise e síntese dos alunos.*²⁶

Em última instância, a utilização didática do documento permite que os alunos desenvolvam o espírito de concentração, análise e interpretação contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Para além disso, a utilização do documento, em sala de aula, possibilita que os alunos criem empatia com os assuntos abordados; e utilizando as palavras de Maria Cândida Proença, “(...) [o documento permite] fazer reviver a História (...) no espírito e no coração dos alunos²⁷, estimulando, assim, o interesse na aprendizagem da História.

²⁶ MONTEIRO, Miguel C., *Didáctica da História – Teorização e Prática – Algumas Reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001, p. 117.

²⁷ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, *op.cit*, p. 129.

4. Metodologia do documento

Trabalhar documentos em contexto de sala de aula significa que o ensino da História teórico e verbal tornar-se-á experimental e concreto; o saber deixa de ser o resultado de comunicação do professor, para se converter numa conquista de um esforço de redescoberta. A promoção do ensino significativo através da análise e interpretação de documentos promove e estreita a relação do aluno com o tema de estudo, e ainda, contribui para o desenvolvimento da escrita e da comunicação oral em todo o processo de formação individual. E, em prolongamento, leva ao aluno a adquirir competências, estando em contacto com a metodologia de análise, para construir o seu próprio discurso historiográfico.

Os exemplos dos documentos que se seguem foram seleccionados de entre aqueles utilizados na intervenção letiva, onde se procurou estabelecer nas turmas uma metodologia de trabalho centrada na abordagem, principalmente, no documento escrito e iconográfico.

Para o aluno, um documento é a garantia de qualidade histórica. Para a criança, a história é um conto, um conto verdadeiro. O aluno tem necessidade do sonho, mas também necessita de certeza e dúvida, certeza para viver e dúvida para progredir. A presença de documento de fontes diversas pode contribuir para aguçar o espírito crítico. É necessário seleccionar o documento na qualidade e na quantidade.²⁸

²⁸ FERREIRA, Octávio Amado, *Ao Serviço da Didáctica da História – trabalhos de apoio ao ensino da História*, Coimbra, MinervaCoimbra, 2010, p. 31.

Exemplo 1:



Fig. 5: *The New Deal*. (1934). Pintura de Conrad Albrizio dedicada ao Presidente Roosevelt.²⁹

Exercício proposto – Indique a mensagem que a pintura reproduzida na imagem pretende transmitir.

A mensagem que imagem pretende transmitir é a ideia de confiança no *New Deal* e, sobretudo, de exaltação do presidente Franklin Roosevelt.

Para se responder a esta questão temos de encontrar na imagem elementos informativos que asseverem os conhecimentos, previamente adquiridos pelos alunos, sobre o *New Deal*. No entanto, o aluno deverá de imediato identificar o documento pela leitura da sua legenda e outra informação que possa constar. O aluno deverá saber procurar no final das questões, qual a origem do documento que vai analisar. De seguida passará então à identificação da mensagem que o autor do documento pretende

²⁹ *The New Deal* [consult. 27. Abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.archives.gov/research/alic/reference/new-deal.html>.

transmitir. Se souber que ela, *per si*, reproduz o *New Deal*, torna a tarefa de interpretação e análise do conteúdo muito mais fácil. O aluno deverá identificar as personagens que estão na imagem – uma figura central, simbolizando Roosevelt e vários trabalhadores desempenho de várias atividades –, como também as inserir no contexto temático da aula.

Exemplo 2:

Documento 1: Excerto do discurso proferido pelo Primeiro-ministro francês, Léon Blum, após a vitória da Frente Popular, em 1936.³⁰

O povo francês manifestou a sua inabalável decisão de preservar (...) as liberdades democráticas por ele conseguidas e conservadas. Afirmou a sua decisão de procurar, por novas vias, a solução da crise por que está a passar (...).

No início da próxima semana, entregaremos (...) um conjunto de projetos de lei que se referem (...): à semana de quarenta horas; aos contratos coletivos; aos feriados pagos. Um plano de grandes obras, ou seja, de meios económicos, de equipamento sanitário, científico, desportivo e turístico. (...)

Uma vez votadas estas medidas, apresentaremos ao Parlamento uma série de projetos, visando, nomeadamente: o fundo nacional de desemprego; a segurança contra calamidades agrícolas; um regime de reformas que salvguarde da miséria os velhos trabalhadores das cidades e dos campos.

J. Burbay e L. Launay (1999), *Entre as duas guerras, 1915-1945*, Lisboa, Pub. D. Quixote.

Exercício proposto – Refira dois dos objetivos que levaram o governo de Léon Blum a apresentar o projeto legislativo mencionado no discurso transcrito.

Temos de começar por conhecer o projeto legislativo referido no discurso de Léon Blum. A tarefa ficará muito simplificada se, logo após a primeira abordagem, se soubermos quem foi Léon Blum e o que foram os governos de Frente Popular. O aluno com o conhecimento anteriormente – nas aulas precedentes, por exemplo – adquirido

³⁰ SANCHES, Mário, *História A*, Lisboa, Asa Editores, 2007, p. 62.

deverá saber que se constituíram nos países de forte tradição democrática como forma de reagir à crise económica e, assim, impedir o avanço do totalitarismo nazi-fascista. Bastará, portanto, o aluno ler o documento com atenção e interpretar o alcance das medidas anunciadas pelo primeiro-ministro francês, após a vitória da Frente Popular e seleccionar alguns motivos para as medidas tomadas e explicitá-los.

Exemplo 3:

Fig. 6: Cartazes de organizações sindicais francesas a propósito da “Semana de 40 Horas”³¹



Tradução: Confederação Geral do Trabalho

A semana de 40 horas libertará os lares dos operários da incerteza e da miséria criadas pelo desemprego. (documento 1)



Tradução: S.F.I.O. [Secção Francesa da Internacional Operária] C.G.T. [Confederação Geral do Trabalho] Semana de 40 horas Diminuição da Qualidade de Vida, Aumento dos Preços, Desemprego, Diminuição das Vendas, Miséria, Carestia de Vida. Uma vez mais enganado pela Internacional, o trabalhador francês deixar-se-á seduzir por uma miragem? (documento 2)

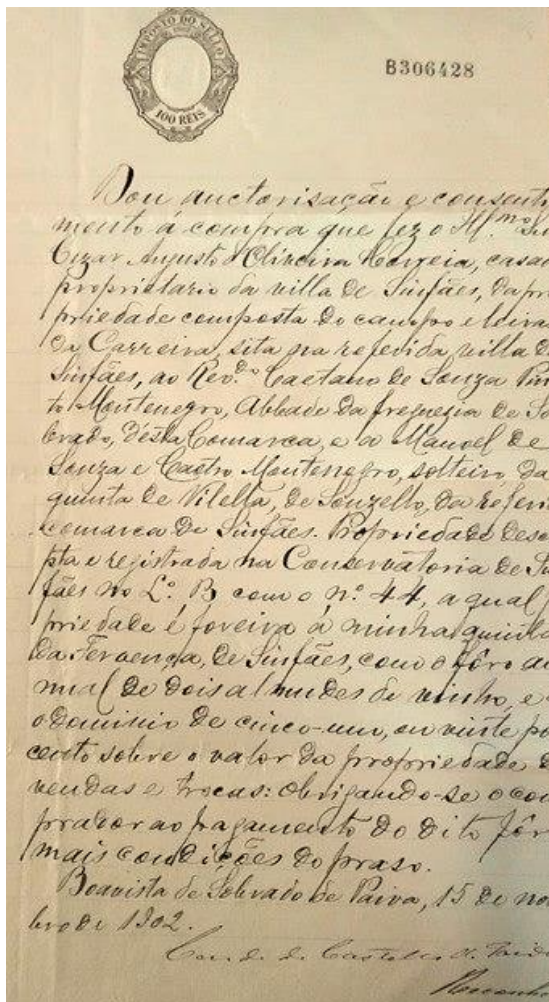
³¹ Exame Nacional. [Em Linha]. [consult. 20.fevereiro.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/12ano/2009-2fase/Historia-A.pdf>.

Exercício proposto – Compare as duas perspectivas expressas nos dois documentos, relativas à legislação laboral aprovada durante o Governo da Frente Popular, em França

Podemos constatar pela imagem do documento 1 que a semana de 40 horas trará um contributo muito importante para a redução do desemprego e consequente diminuição da “miséria” e da “incerteza” por que se pautava a vida dos trabalhadores. É também de registar que a Confederação Geral do Trabalho exulta com a aceitação do horário semanal de 40 horas pelo Governo de Frente Popular porque se atesta, através da imagem, a expressão de satisfação e felicidade dos operários. Em relação ao documento 2 podemos observar uma posição bem mais conservadora à referida medida adotada pelo Governo de Léon Blum. No cimo da imagem, a encarnado, podemos ver um enorme punho fechado, o punho das organizações socialistas/sindicalistas (S.F.I.O/C.G.T.), que impele os trabalhadores para um abismo onde vão encontrar a “diminuição da qualidade de vida, aumento dos preços, desemprego e miséria”, evidenciando o que considera serem as consequências mais negativas da redução do horário de trabalho para 40 horas semanais. Assim, o pacote de medidas de Léon Blum irá pôr em causa a obra da Internacional Socialista e que a ação reformista do Governo não passa de “uma miragem” pela qual os trabalhadores se estão a deixar “seduzir”.

Determinado este tipo de questões, principalmente, quando se trata de comparar duas posições contrárias ou antagónicas, além de fornecerem dados concretos sobre determinada posição, são de interpretação relativamente fácil. Porém este exemplo poderá suscitar algumas indagações porque se trata de exercício de comparação entre dois documentos iconográficos, o que requer um pouco mais atenção e concentração. Neste sentido, aproveitamos, uma vez mais, para evidenciar a importância da informação formal que envolve os documentos iconográficos e escritos (título, legenda e outro tipo informações adjacentes ao documento).

Exemplo 4:



Transcrição do documento:

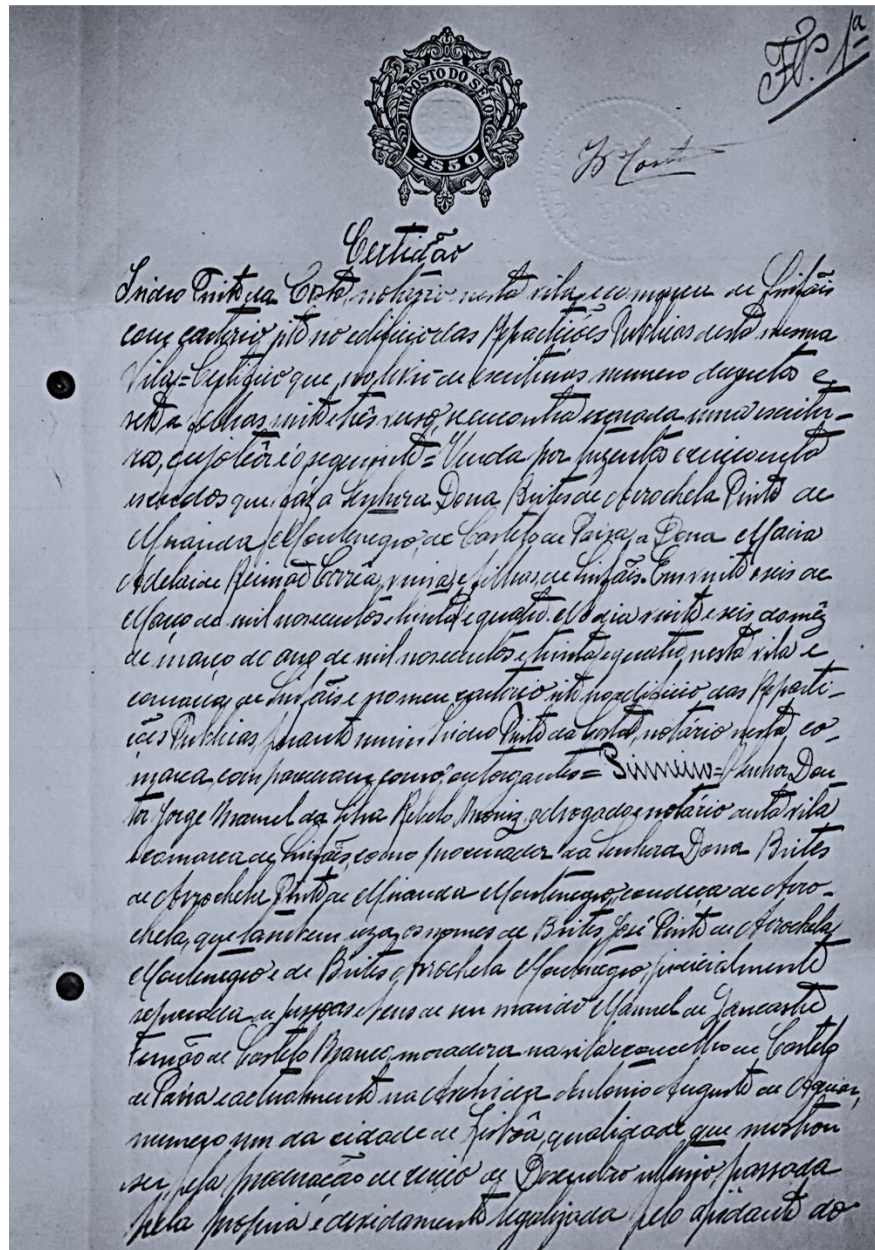
“Dou auctorisação e consentimento á compra que fez o Il.^{mo}. Snr Cezar Augusto d’ Oliveira Correia, casado, proprietário da villa de Sinfães, da propriedade composta do campo e leiras da Carreira, sita na referida villa de Sinfães, ao Rev.do Caetano de Souza Pinto Montenegro, abbade da freguezia de Sobrado, d’esta Comarca, e a Manoel de Souza e Castro Montenegro, solteiro da quinta de Vilela, de Souzello, da referida comarca de Sinfães. Propriedade descripta e registada na Conservatoria de Sinfães no L.^o B com o n.^o 44, a qual propriedade é foreira à minha quinta da Fervença, de Sinfães, com o fôro annual de dois almudes de vinho, e com o dominio de cinco-um, ou vinte por cento sobre o valor da propriedade de vendas e trocas: obrigando-se o comprador ao pagamento do dito fôro e mais condições de praso.

Boavista do Sobrado de Paiva, 15 de novembro de 1902.

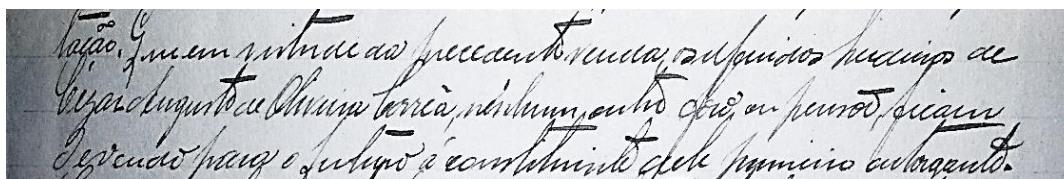
Conde de Castelo de Paiva.”

Documento 2: Instituição do foro a pagar ao Conde de Castelo de Paiva em 15 de novembro de 1902. Acervo pessoal de Mário Rocha.

Exemplo 6:

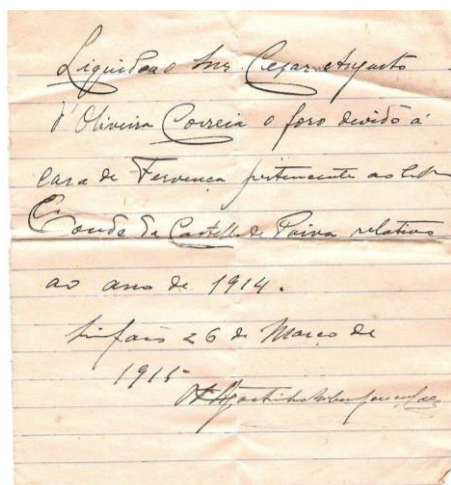


Documento 3: Excerto da escritura de venda do foro que era pago à Casa da Boavista do Sobrado de Paiva pertencente ao Conde de Castelo de Paiva (1934). Acervo pessoal de Mário Rocha.



Transcrição do documento: “(...) que em virtude da precedente venda os herdeiros de Cezar Augusto de Oliveira Corrêa, nenhum outro fôro ou pensão ficam devendo para o futuro à constituinte dele primeiro outorgante.”

Fig. 7: Fotografia de uma parte da escritura de venda do foro (1934) e a transcrição correspondente.



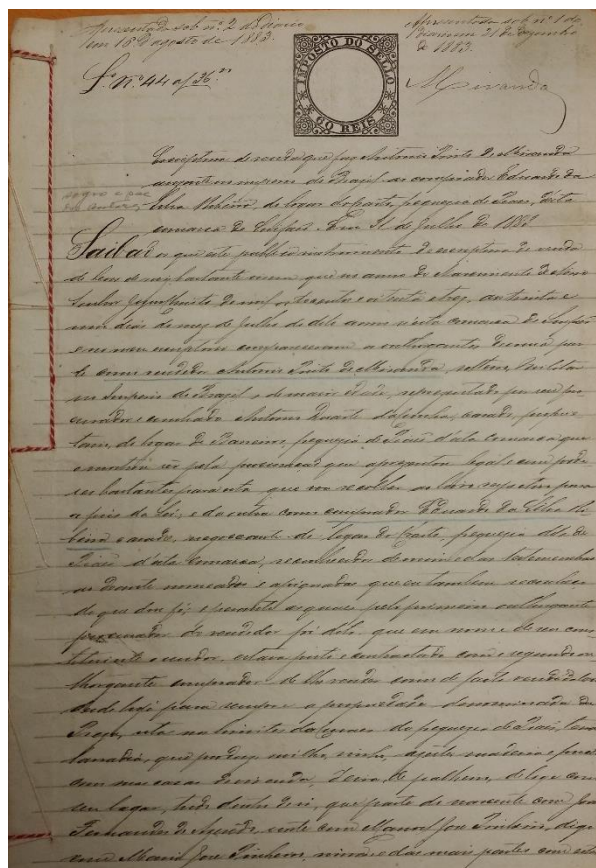
Transcrição do documento:

“Liquidou o Snr. Cezar Augusto d’ Oliveira Correia o foro devido á casa da Fervença pertencente ao Exmo. Conde de Castello de Paiva relativo ao ano de 1914. Sinfães 26 de Março de 1915”.

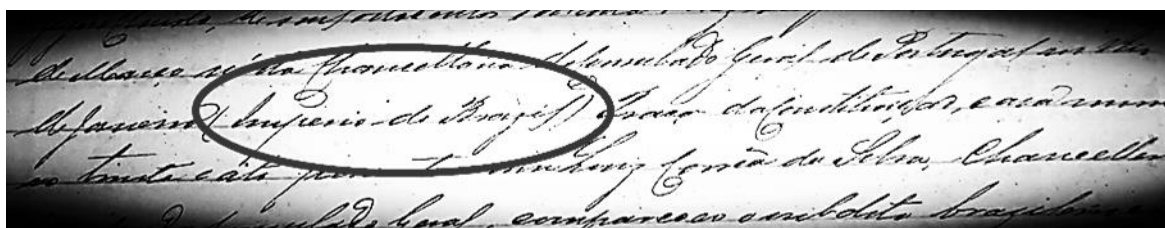
Fig. 8: Fotografia do comprovativo do pagamento do foro anual, instituído ao Doutor César Augusto Teixeira de Oliveira Correia pela compra de terras foreiras ao Conde de Castelo de Paiva em 1915. Acervo pessoal Mário Rocha.

Pela legislação Mouzinho da Silveira, no ano 1832, foram abolidos os foros, pensões, censos e outros tributos que sobrecarregavam os camponeses. Ora, tal ação não se manifestou verdadeiramente, como se comprova no documento 2, em que há a instituição de um foro em 1901 e no documento 3 em que a abolição do mesmo é em 1934. No sentido de demonstrar aos alunos que a vontade de Mouzinho da Silveira em libertar a terra dos velhos direitos senhoriais não vingou efetivamente.

Temas de História Contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História



Documento 4: Escritura de venda, em 1883, cujo o primeiro outorgante era militar no Império do Brasil. Acervo pessoal Mário Rocha.



Transcrição de parte do documento: “(...) Império do Brasil (...)” Excerto documental 1883. Arquivo pessoal Mário Rocha.

O Brasil era reino desde 1815, com o título de Reino unido de Portugal, Brasil e Algarves, até 1822. Nesta data dá-se a Independência do Brasil com o grito do Ipiranga, passando a denominar-se Império do Brasil, sendo o primeiro Imperador Pedro I, e só em 1889, passa a denominar-se República dos Estados Unidos do Brasil.

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Com o presente documento, datado de 1883, foi possível aos alunos contactarem com um manuscrito de época onde consta a designação **Império do Brasil** e, também, referências a pagamentos de foros.



A utilização do documento manuscrito ou de uma fonte primária, em contexto de sala de aula, constitui uma oportunidade única para os alunos. Nesse sentido, e seguindo as orientações de Telo Canhão, introduzimos nas nossas aulas um elemento “novo” – o documento manuscrito. “Mostrar e trabalhar, nas aulas, os manuscritos da época em estudo constitui uma excelente estratégia, pois estes captam a atenção do aluno e conseqüentemente, o seu interesse pela História”. No caso dos documentos acima apresentados procedemos, simplesmente, à sua leitura, na aula. Porém, este conjunto de documentos serviu, ainda, para alertar os alunos, que alguns os factos políticos, nomeadamente jurídicos, demoram a ser concretizados e postos efetivamente em prática. Tivemos a oportunidade de constatar essa realidade através dos documentos, principalmente os manuscritos, acima analisados.

SEGUNDA PARTE

CONTEXTO ESCOLAR

1. A escola



Fig. 9: A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.³²

1.1 A História da escola

A atual Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho foi criada em 1885, ocupando um edifício do Largo do Contador-Mor, em Alfama, graças à iniciativa da Câmara Municipal de Lisboa. Começou por chamava-se Escola Maria Pia, em homenagem à rainha. Tinha como objetivo principal "a emancipação da mulher pela instrução", como se pode ler no seu primeiro relatório relativo ao ano letivo de 1885/1886. A Escola tinha uma feição eminentemente prática, ministrando os cursos de labores, tipografia, telegrafia e escrituração comercial.

³² Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho. [. Em linha]. [consult. 18 maio. 2017]. disponível em WWW: <URL: <http://mapio.net/pic/p-66011852/>.

Em 1906, a escola passou a liceu por decreto do rei D. Carlos I que instituiu, assim, o primeiro liceu feminino em Portugal.

Em virtude do aumento cada vez mais crescente da procura de frequência e da consequente necessidade de melhoria da infraestrutura da escola, em 1911, o Liceu Maria Pia acaba por ser transferido para o palácio Valadares, no Largo do Carmo.

Em 1917, por decreto do Presidente da República, Sidónio Pais, o liceu eleva-se à categoria de liceu central, passando a abarcar a frequência dos cursos complementares e a denominar-se "Liceu Central de Almeida Garrett".

No ano letivo de 1933/1934, o liceu, já há alguns anos denominado Liceu Feminino de Maria Amália Vaz de Carvalho, abre as suas novas e definitivas dependências na rua Rodrigo da Fonseca, passando a ter instalações próprias.

Acompanhando as transformações que o movimento de 25 de abril de 1974 imprimiu na sociedade portuguesa, o liceu deixou de ser exclusivamente feminino, começando a receber, gradualmente, a partir do ano letivo de 1975/1976, as suas primeiras turmas mistas. O quadro da escola alargou-se, também, a elementos masculinos. Nesta altura, dá-se, também, a unificação do Ensino Secundário e o Liceu passa, tal como todos os restantes liceus do país, a designar-se Escola Secundária, ministrando o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. A partir do ano letivo 1997/1998, passou a oferecer exclusivamente o Ensino Secundário.

Atualmente, tem como oferta educativa os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, o Curso Vocacional de Técnico de Turismo, os Cursos Profissionais de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Restauração nas variantes de Cozinha-Pastelaria e Restaurante-Bar, os Curso de Educação e Formação de Adultos e o ensino recorrente³³.

³³ (sic) Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – Projeto Educativo. [Em linha]. [consult. 7 abril. 2017]. disponível em WWW: <URL: http://www.esmavc.org/images/documentos/core/PEE_2013-15.pdf>.

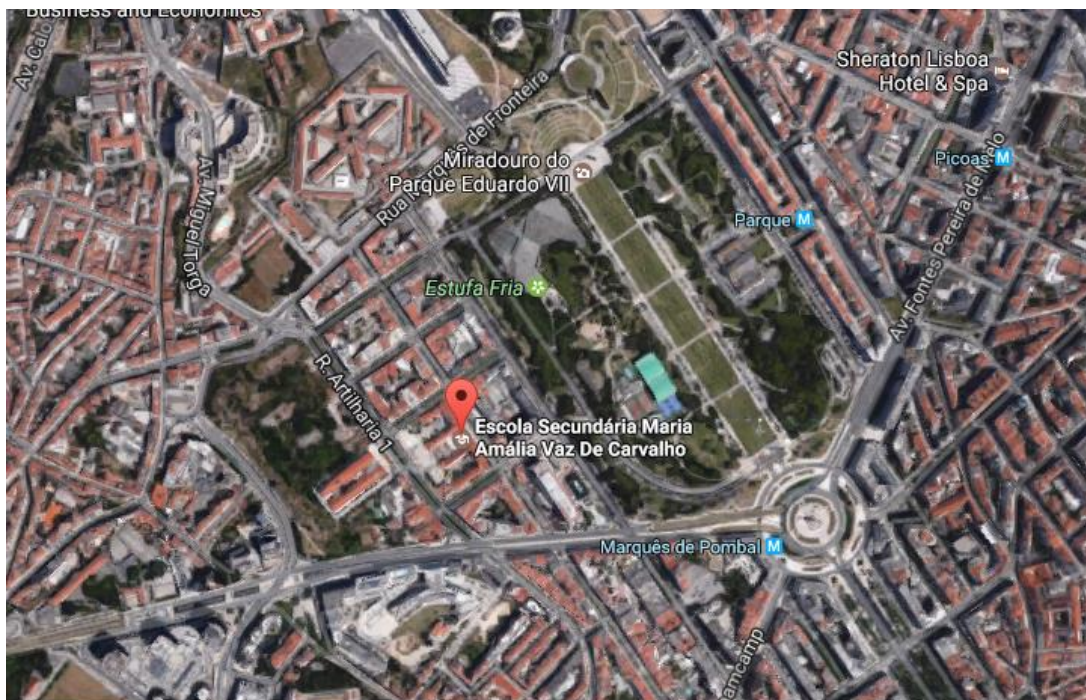


Fig. 10: Imagem de satélite do espaço envolvente à Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, a partir do *Google Maps*.³⁴

1.2 O meio envolvente da escola

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho está localizada na freguesia das Avenidas Novas, uma das freguesias da cidade de Lisboa que, a par de uma área residencial, tem uma extensa área ocupada por serviços.

A escola ocupa todo um quarteirão, com uma área de cerca de 1 km², enquadrado pelas ruas Rodrigo da Fonseca, a este, Marquês de Suberra, a sul, Sampaio e Pina, a norte, Artilharia Um, a oeste. O acesso principal à escola é feito pela Rua Rodrigo da Fonseca.

O espaço envolvente da escola é constituído por uma área residencial de classe média e média alta e um conjunto significativo de estruturas socioeconómicas,

³⁴ Imagem de Satélite. [Em linha]. [consult. 7 abril. 2017]. disponível em WWW: <URL: <https://www.google.pt/maps/place/Escola+Secund%C3%A1ria+Maria+Am%C3%A1lia+Vaz+De+Carvalho/@38.7258606,9.1602166,1556m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0xaac5cbe56b30ade7!8m2!3d38.7264843!4d-9.1567934>>.

culturais e de lazer que permitem a fruição de uma diversidade privilegiada de recursos e serviços.

Por se situar numa área central da cidade de Lisboa, de fraca pressão residencial, a escola ultrapassa, em área de influência, os limites da sua zona pedagógica. A população escolar provém, para além da cidade de Lisboa, de concelhos limítrofes como Almada, Amadora, Loures, Sintra, Odivelas e Oeiras. A sua localização, entre as Amoreiras e o Marquês de Pombal, insere-a numa importante interface de transportes públicos urbanos de Lisboa (Carris e Metro), tornando-a num local com excelente acessibilidade.

Salientamos, ainda, que toda a zona que circunda a escola é predominantemente reconhecida pelos serviços que presta, a nível judicial, económico, turístico, logístico e comercial, onde a ESMAVC se revela imprescindível na resposta educativa/formativa que deverá prestar à comunidade envolvente, residencial e/ou laboral.³⁵

³⁵ (sic) Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – Projeto Educativo. [Em linha]. [consult. 7 abril. 2017]. disponível em WWW: <URL: http://www.esmavc.org/images/documentos/core/PEE_2013-15.pdf>.

2. Caracterização da turma 11.º LH.1

A turma é composta por 24 alunos, sendo que 16 alunos são do sexo feminino e 8 do sexo masculino (gráfico 1).

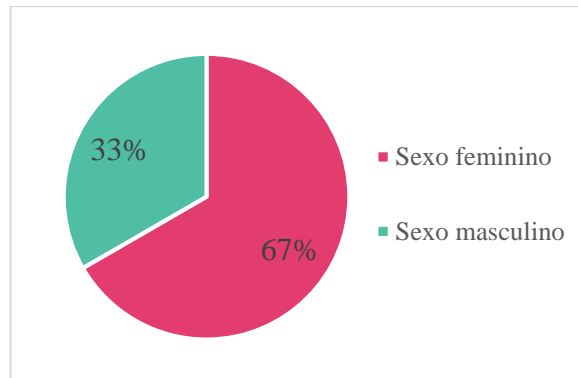


Gráfico 1: Caracterização dos alunos quanto ao género.

A caracterização da turma foi realizada com base num inquérito, distribuído pelos alunos da turma, no dia 10 de dezembro de 2016. Note-se que apenas 20 dos alunos preencheram o inquérito e é com base nas respostas desses alunos que será caracterizada a turma.

Em relação à idade dos alunos, 12 alunos têm 16 anos, 7 têm 17 anos e 1 tem 19 anos (gráfico 2).

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

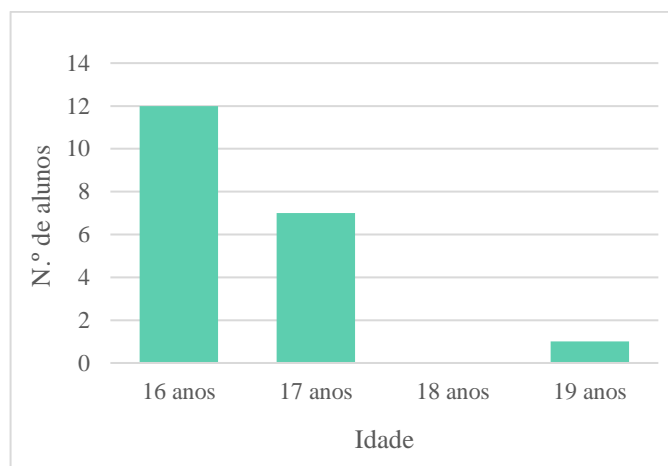


Gráfico 2: Caracterização dos alunos quanto à idade.

Em relação à tipologia familiar dos alunos, 12 têm uma família do tipo nuclear, 6 pertencem a uma família do tipo monoparental, em que o progenitor é a mãe, e 2 têm uma família recomposta com guarda partilha dos filhos (gráfico 3). Relativamente ao número de irmãos verificamos que 4 alunos não têm irmãos, 12 têm 1 irmão, 2 têm 2 irmãos e, também, 2 alunos tem 3 irmãos (gráfico 4).

A mãe representa o encarregado de educação no caso de 17 alunos, o pai é-o no caso de 3 alunos, verificando-se, assim, que se mantém a tradição de ser a mãe a acompanhar o percurso escolar dos filhos (gráfico 5).

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

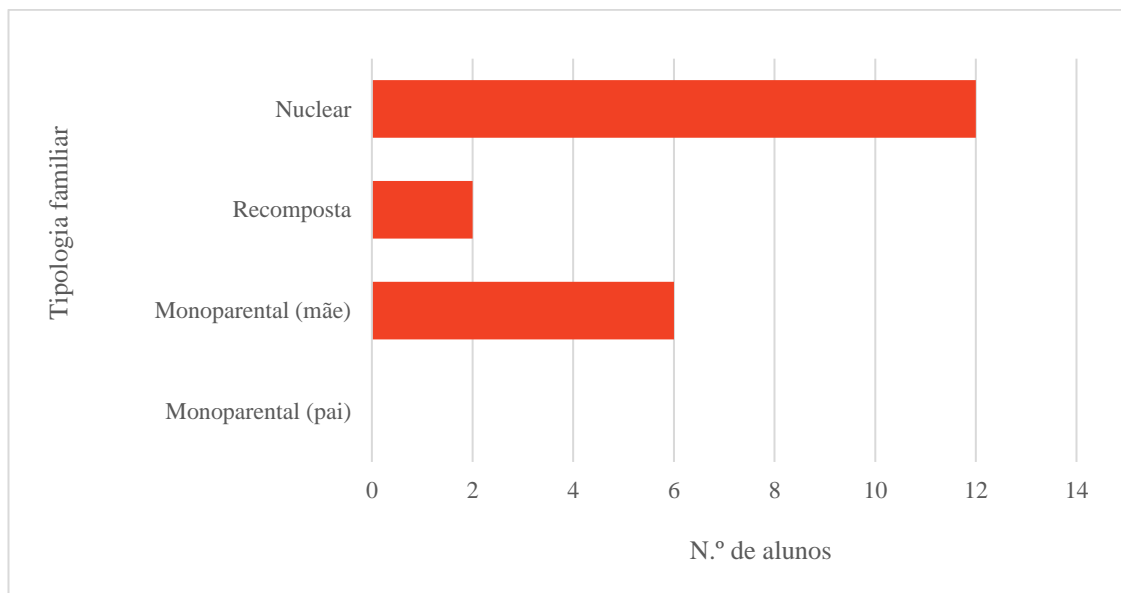


Gráfico 3: Tipologia familiar dos alunos.

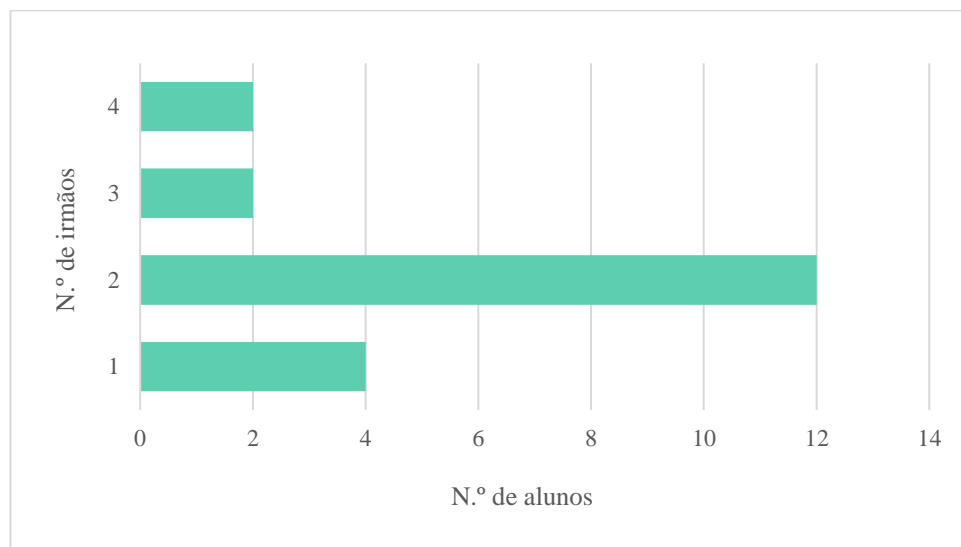


Gráfico 4: Número de irmãos dos alunos.

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

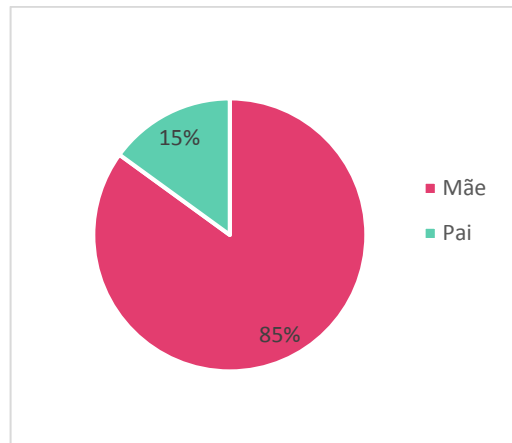


Gráfico 5: Encarregados de educação dos alunos.

Os gráficos 6 e 7 apresentam, respetivamente, a habilitação académica e a categoria profissional dos pais dos alunos. A maioria parte dos pais dos alunos têm elevada habilitação académica, considerando as suas idades, talvez por questões relacionadas com a escolaridade mínima obrigatória, que variou ao longo dos tempos. As habilitações académicas dos pais correspondem, de certo modo, às profissões que desempenham. Note-se, no entanto, que a alguns alunos não sabem ou não quiseram responder a estas questões, em especial, a questão relacionada com a profissão. Não conseguimos encontrar uma justificação para uma taxa tão elevada de ausência de resposta a esta questão. É de salientar que, infelizmente, 3 dos progenitores dos alunos – um pai e duas mães – estão desempregados. Ainda assim, e tendo em conta a conjuntura atual, a taxa de desempregados é baixa.

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

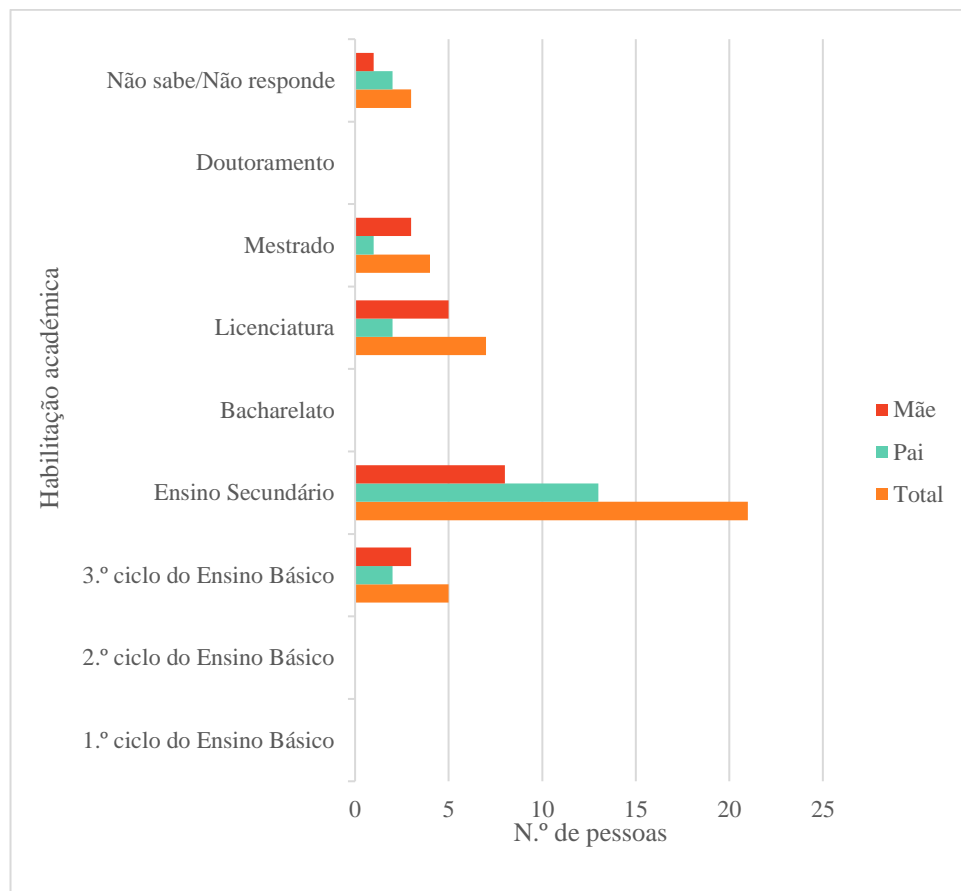


Gráfico 6: Habilitações académicas dos pais dos alunos.

Temas de História Contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

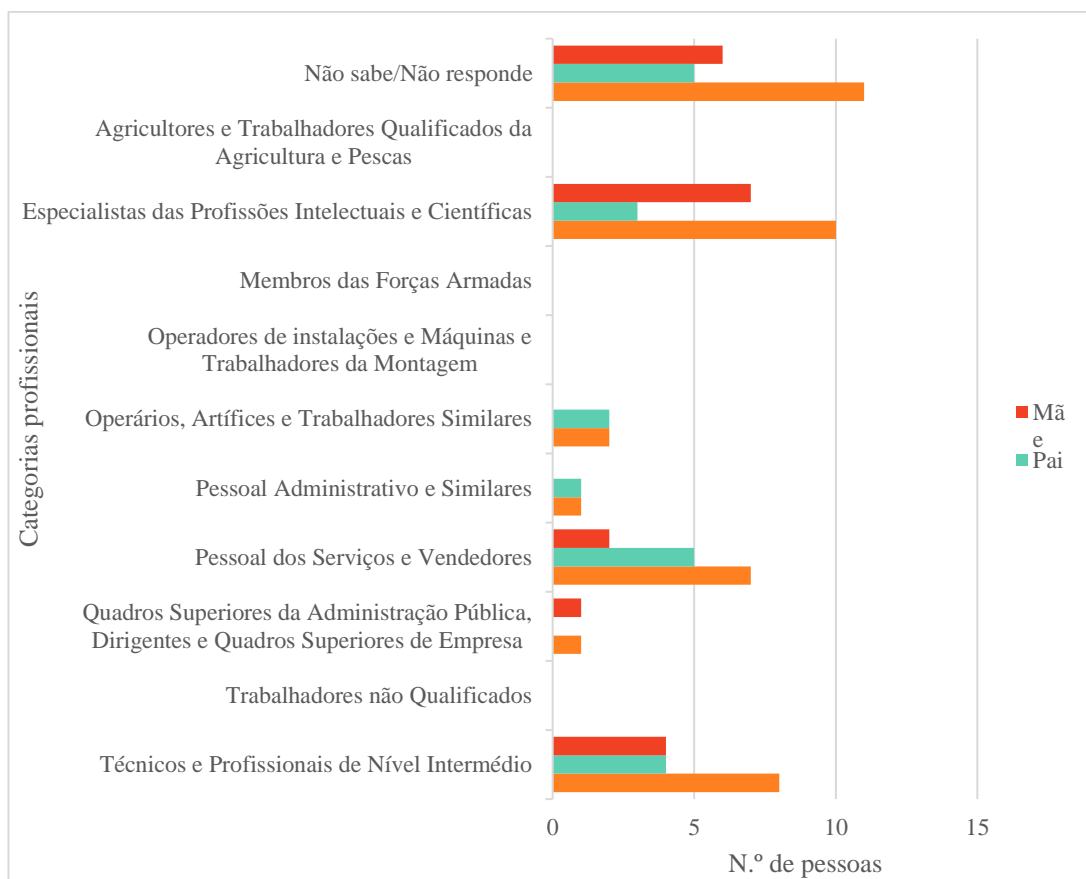


Gráfico 7: Categorias profissionais em que se inserem os pais dos alunos.

A maior parte dos alunos (12 alunos) desloca-se entre a escola e o domicílio utilizando transportes públicos, 6 utilizando os transportes públicos em combinação com o automóvel e 2 utilizando apenas o automóvel. 4 alunos demoram até 15 minutos na deslocação, 3 demoram entre 15 a 30 minutos, 4 entre 30 a 45, 4 entre 45 a 60 minutos e 5 demoram mais do que 60 minutos. Estes dados encontram-se representados nos gráficos 8 e 9, respetivamente.

Temas de História Contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

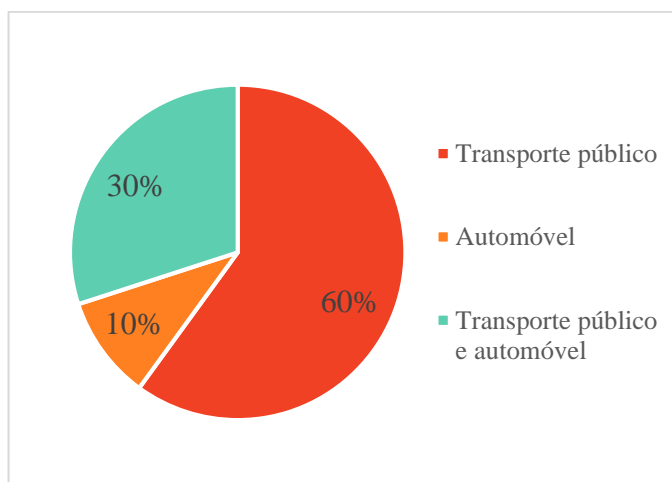


Gráfico 8: Meio de transporte utilizado pelos alunos no percurso entre a escola e o domicílio.

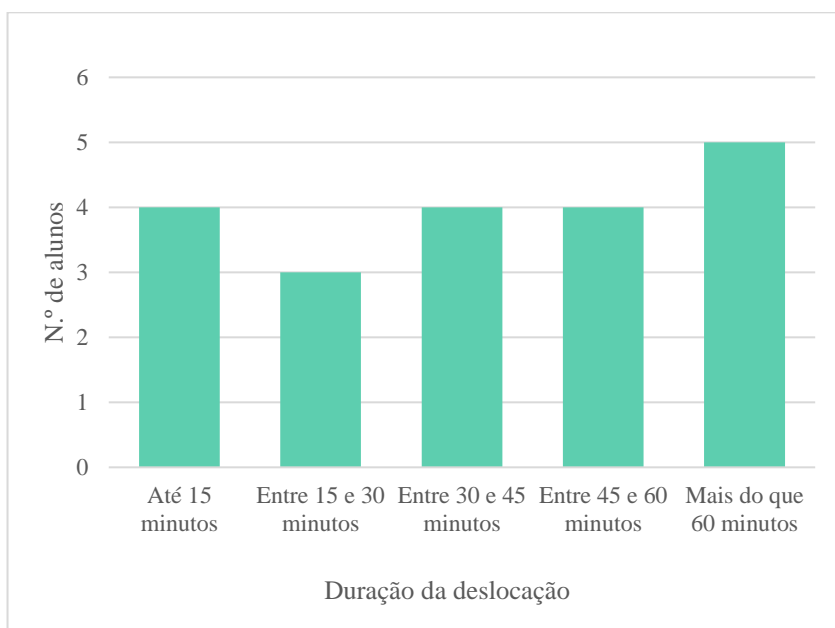


Gráfico 9: Duração do percurso entre a escola e o domicílio.

Passando à análise do percurso escolar, 1 aluno repetiu dois anos no ensino básico e 7 alunos repetiram um ano. Destes 7 alunos, 2 repetiram o 7.º ano e 5 repetiram o 10.º ano. Destes alunos que repetiram o 10.º ano, e em relação às matrículas no Ensino Secundário, 2 estiveram sempre matriculados na ESMAVC. Não se consegue

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

determinar se os restantes tiveram matrículas noutras escolas porque os alunos não responderam corretamente às questões relacionadas. Apenas 3 alunos têm matrículas no Ensino Secundário em duas escolas, sendo que ingressaram na ESMACV para frequentar o 11.º ano, sem que tenham reprovado algum ano do Ensino Secundário.

É de salientar que todos os alunos gostam da ESMACV e é opinião unânime, daqueles que especificaram as razões, que o ambiente da escola é acolhedor.

Analisando a relação dos alunos com a disciplina de História A, à exceção de 2 alunos, todos gostam da disciplina. 15 alunos especificaram os conteúdos de História que mais lhes interessavam e que se encontram descritos na tabela 1.

Tabela 1: Conteúdos programáticos preferidos, da disciplina de História, dos alunos da turma 11.º LH.1.

Conteúdo programático	N.º de alunos
Cultura clássica	2
Guerras Mundiais	9
Reforma Pombalina	3
História contemporânea	1
Revoluções liberais	1
Revolução americana	2
Neolítico	1

Nota: 3 alunos apontaram 2 conteúdo preferidos.

Em relação às perspetivas futuras, a maior parte dos alunos (18 alunos) gostaria de ingressar no Ensino Superior. Os restantes 2 alunos revelam que não pretendem ingressar no Ensino Superior. Aqueles que querem continuar os estudos, na sua maioria, acreditam que assim terão maior probabilidade de ter um bom emprego. Um dos alunos revelou que pretende continuar os estudos “porque não me apetece ir já trabalhar”. Os cursos do Ensino Superior ambicionados pelos alunos estão especificados na tabela 3. É interessante referir que 13 alunos revelam ter um sonho a concretizar na vida que varia desde “Asa delta” a “Estar realizada familiarmente e

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

profissionalmente” ou “Ir trabalhar para o Instituto de S. Barbara (RU)”. Infelizmente, 7 alunos dizem não ter nenhum sonho que lhes comande a vida. Apenas 10 alunos especificaram o seu sonho (tabela 2).

Tabela 2: Cursos do Ensino Superior ambicionados pelos alunos.

Curso	N.º de alunos
Ciências políticas e relações internacionais	1
Comunicação	1
Direito	2
Gestão de recursos humanos	2
Marketing	2
Psicologia	4
Não sabe/Não responde	8

Tabela 3: Os sonhos da turma 11.º LH.1.

“Estudar na faculdade no estrangeiro.”
“Viajar por todo o mundo”
“Viajar pelo mundo e descobrir novas culturas”
“Ir trabalhar para o Instituto de S. Barbara (RU)”
“Trabalhar numa empresa de sucesso, onde possa viajar em trabalho.”
“Estar realizada familiarmente e profissionalmente”
“Asa delta”
“Uma descoberta na minha área”
“Ir no Canadá.”
“Ser Astronauta”

Temas de História Contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Passando, por fim, à análise da ocupação dos tempos livre dos alunos (gráfico 10), a larga maioria dos alunos prefere ocupar os seus tempos livres convivendo com os amigos. As atividades menos preferidas são, por ordem decrescente, utilizar o computador e ir ao cinema. No entanto, a atividade a que os alunos, no geral, acabam por dedicar mais tempo é precisamente utilizar o computador, a par com frequentar a discoteca/bar/café.

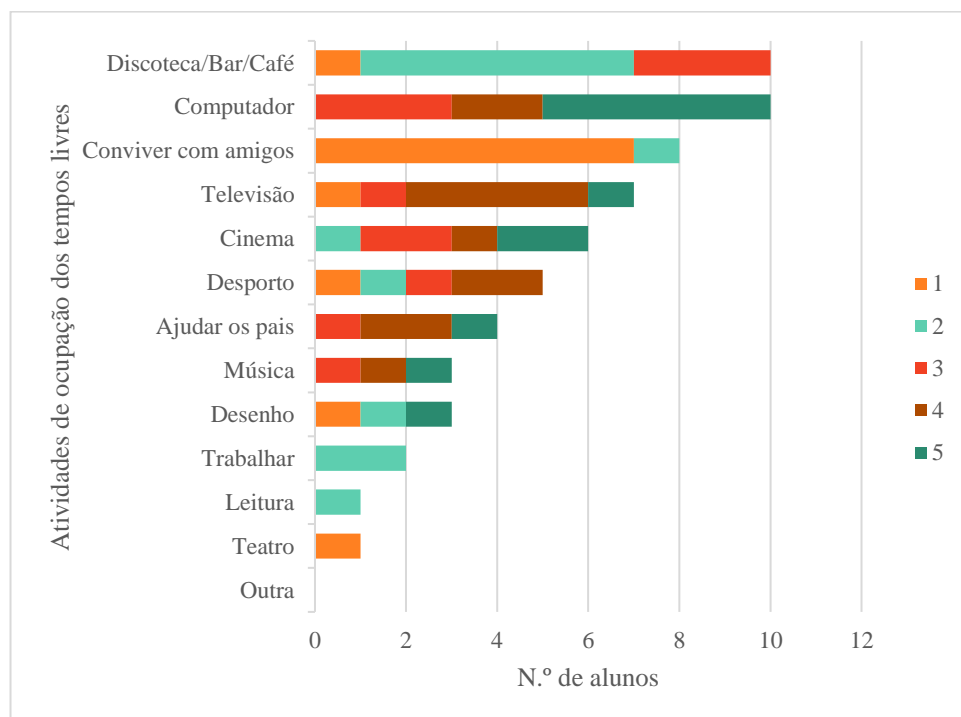


Gráfico 10: Ocupação dos tempos livres. As diferentes cores correspondem a números diferentes que, por sua vez, correspondem ao grau de preferência dos alunos; 1 corresponde à atividade mais preferida e 5 à menos preferida.

3. Caracterização da turma 12.º LH.1

A turma é composta por 26 alunos, sendo que 16 alunos são do sexo feminino e 10 do sexo masculino (gráfico 1).

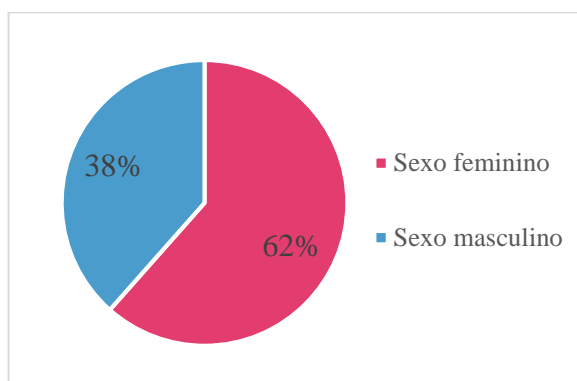


Gráfico 11: Caracterização dos alunos quanto ao género.

A caracterização da turma foi realizada com base num inquérito, distribuído pelos alunos da turma, no dia 15 de dezembro de 2015. Note-se que apenas 19 dos alunos preencheram o inquérito e é com base nas respostas desses alunos que será caracterizada a turma.

Em relação à idade dos alunos, 10 alunos têm 16 anos, 6 têm 17 anos, 1 tem 18 anos e 2 têm 19 anos (gráfico 12).

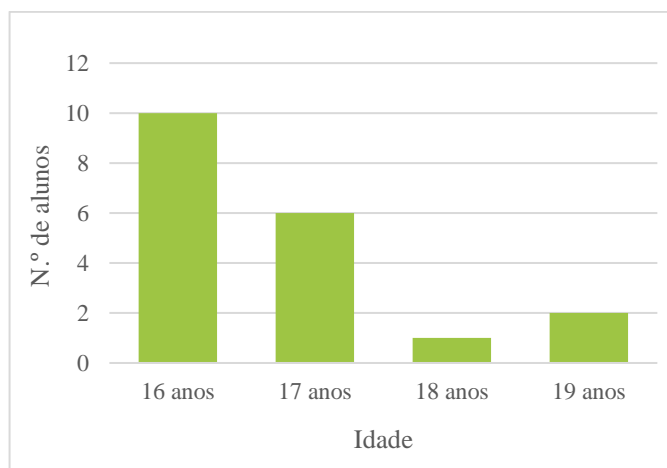


Gráfico 12: Caracterização dos alunos quanto à idade.

Em relação à tipologia familiar dos alunos, 8 têm uma família do tipo nuclear, 9 pertencem a uma família do tipo monoparental, em que o progenitor é a mãe, e 2 têm uma família recomposta, em que o progenitor é a mãe e o pai é substituído por outra pessoa (gráfico 13). A evolução social, nomeadamente a banalização do divórcio, determinou a evolução do conceito de família fazendo surgir novos tipos de organização familiar como se pode verificar nesta amostra da sociedade, representada pela turma do 12.º LH.1, em que a família monoparental, ao contrário do que seria desejado, é o tipo familiar predominante. Importa referir que, infelizmente, o pai de uma das alunas já morreu.

Relativamente ao número de irmãos verificamos que 4 alunos não têm irmãos, 11 têm 1 irmão, 3 têm 2 irmãos e apenas 1 aluno tem 3 irmãos (gráfico 14). A mãe é o encarregado de educação no caso de 16 alunos, o pai é-o no caso de 1 aluno e 2 alunos assumem esse papel, verificando-se, assim, que se mantém a tradição de ser a mãe a acompanhar o percurso escolar dos filhos (gráfico 15).

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

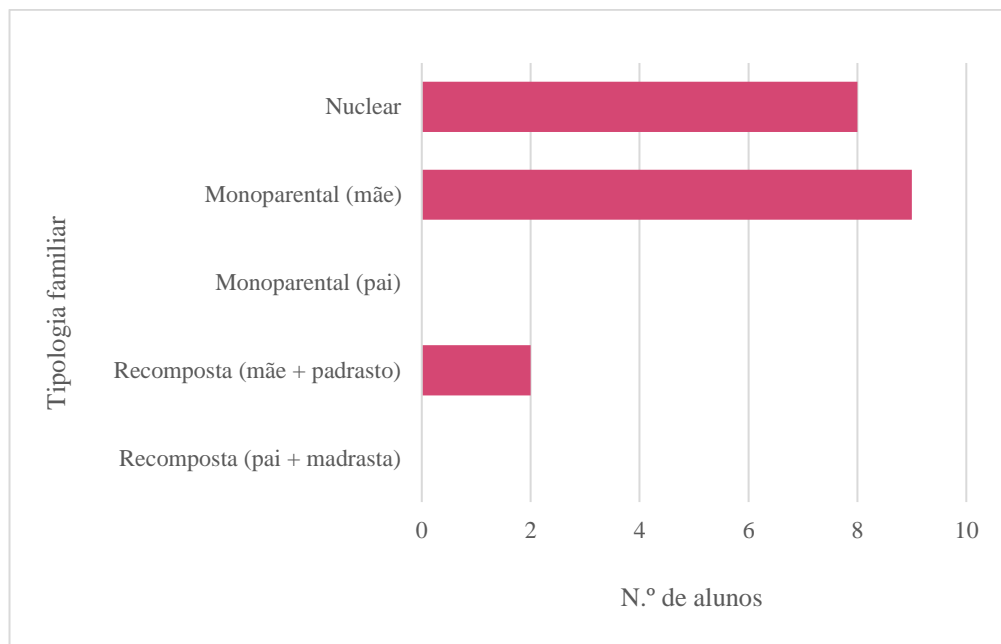


Gráfico 13: Tipologia familiar dos alunos.

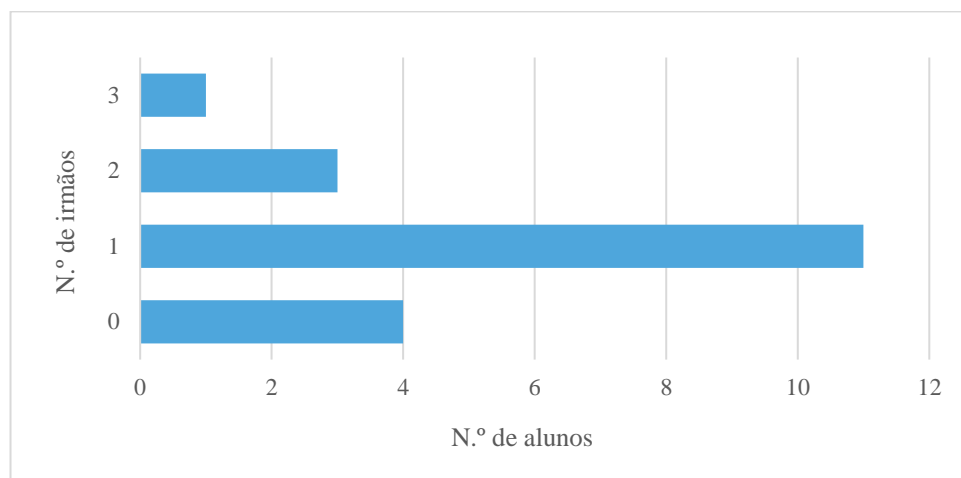


Gráfico 14: Número de irmãos dos alunos.

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

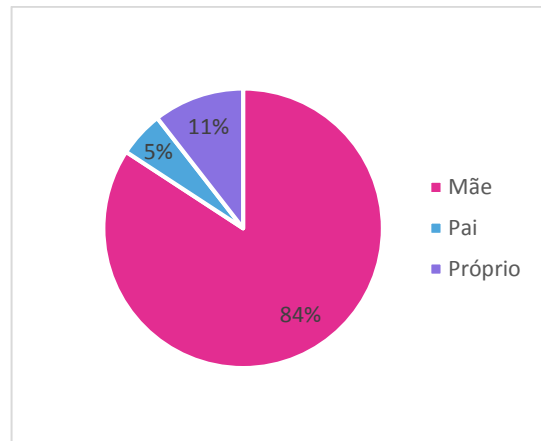


Gráfico 15: Encarregados de educação dos alunos.

Os gráficos 16 e 17 apresentam, respetivamente, a habilitação académica e a categoria profissional dos pais dos alunos. A maioria parte dos pais dos alunos que responderam a esta questão têm baixa habilitação académica, provavelmente, por questões relacionadas com a escolaridade mínima obrigatória, que variou ao longo dos tempos. As baixas habilitações académicas dos pais correspondem, de certo modo, às profissões que desempenham. Notamos, no entanto, que a maioria dos alunos não sabe ou não quis responder a estas questões. Não conseguimos encontrar uma justificação para uma taxa tão elevada de ausência de resposta a estas duas questões. É de salientar que apenas um dos progenitores dos alunos está desempregado.

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

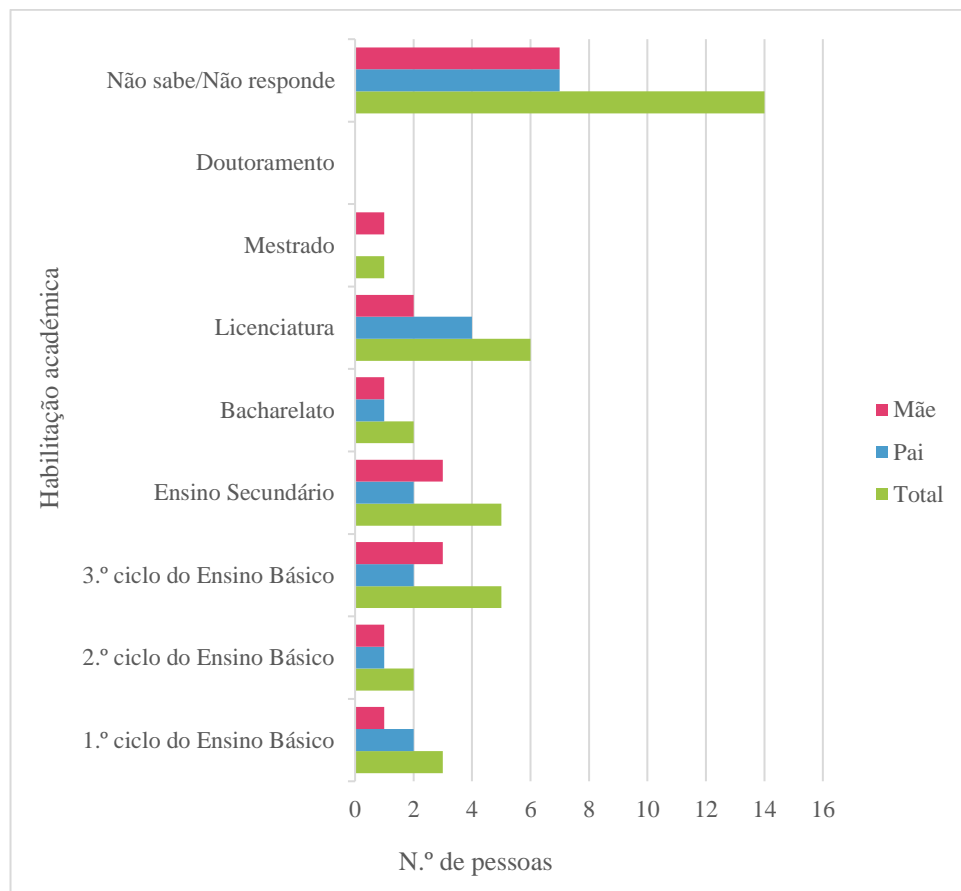


Gráfico 16: Habilitações académicas dos pais dos alunos.

Temas de História Contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

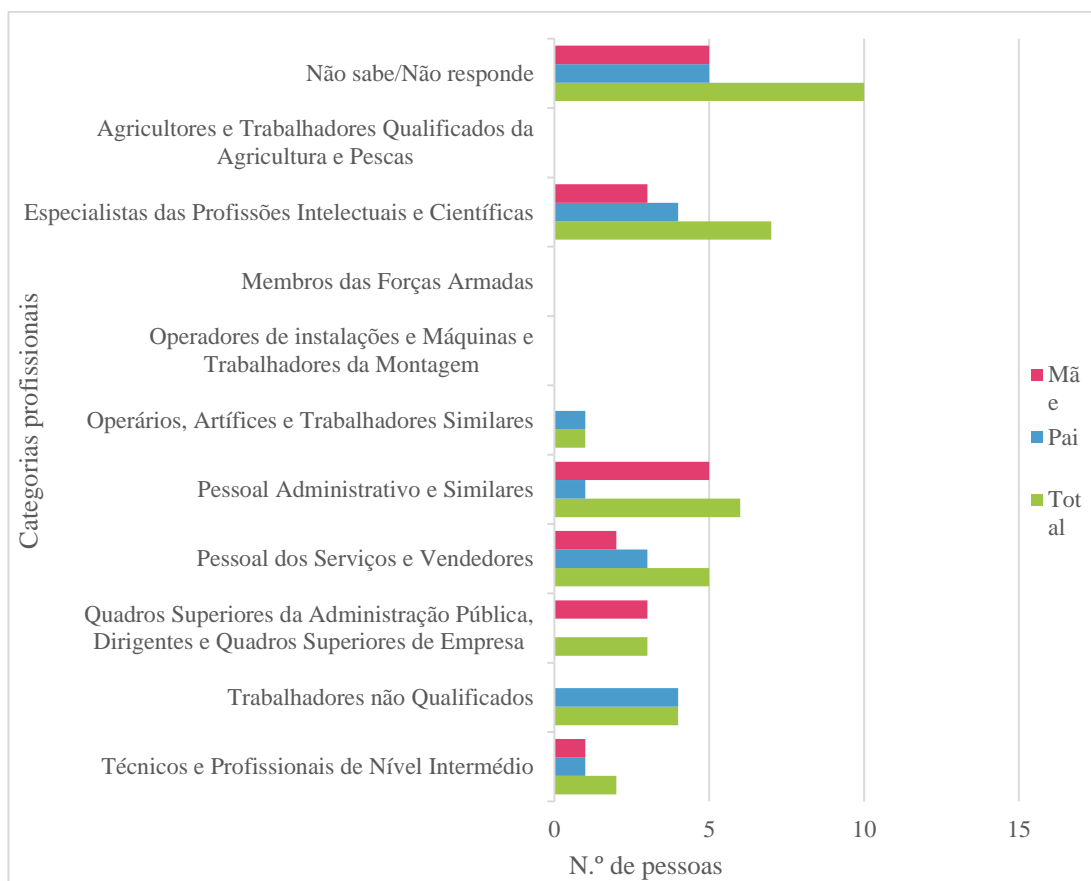


Gráfico 17: Categorias profissionais em que se inserem os pais dos alunos.

A maior parte dos alunos (10 alunos) desloca-se entre a escola e o domicílio utilizando o transporte público, e os restantes fazem-no a pé (9 alunos). 9 alunos demoram até 15 minutos na deslocação, 7 demoram entre 15 a 30 minutos, 1 entre 30 a 45, 1 entre 45 a 60 minutos e 1 demora mais do que 60 minutos. Estes dados encontram-se representados nos gráficos 18 e 19, respetivamente.

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

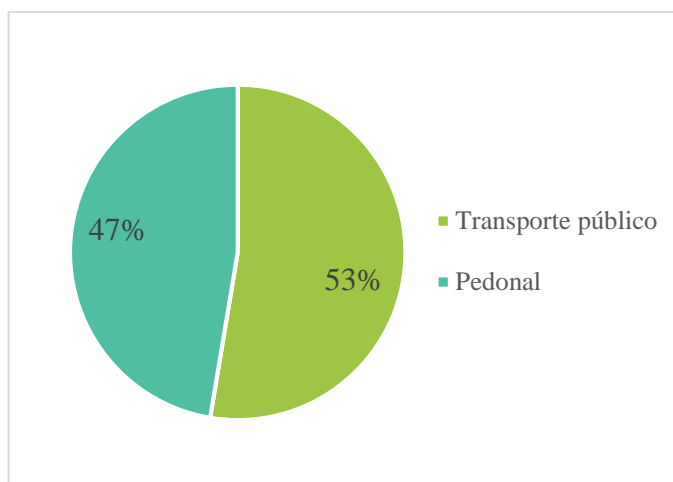


Gráfico 18: Meio de transporte utilizado pelos alunos no percurso entre a escola e o domicílio.

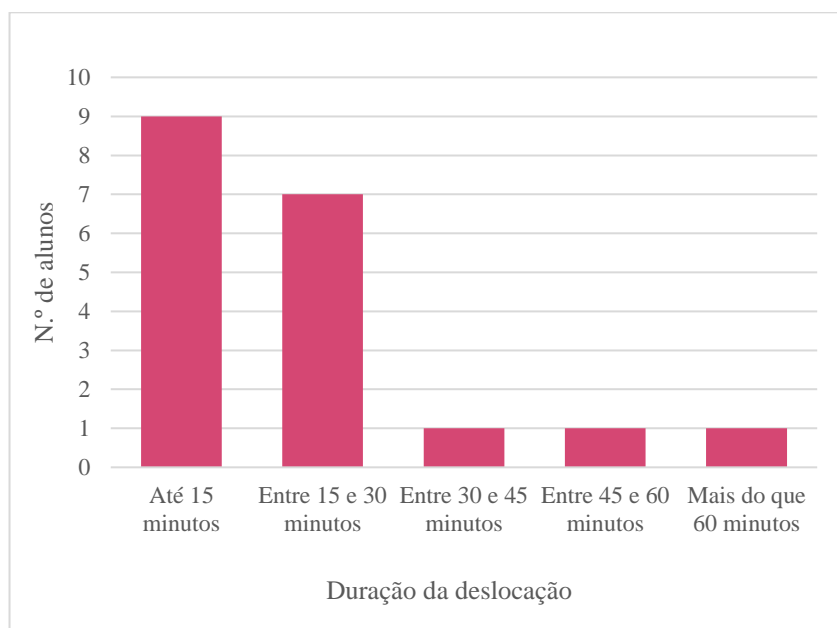


Gráfico 19: Duração do percurso entre a escola e o domicílio.

Passando à análise do percurso escolar, 9 alunos repetiram o 10.º ano. Destes, 2 alunos repetiram, também, o 11.º ano.

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Destes alunos que repetiram algum ano, e em relação às matrículas no Ensino Secundário, 5 estiveram sempre matriculados na ESMAVC, 2 ingressaram na ESMAVC para repetir o 10.º ano e 2 ingressaram na ESMAVC apenas no 11.º ano.

É de salientar que todos os alunos gostam da ESMAVC e é opinião unânime, daqueles que especificaram as razões, que o ambiente da escola é acolhedor.

Analisando a relação dos alunos com a disciplina de História A, à exceção de 3 alunos, todos gostam da disciplina. 8 alunos especificaram os conteúdos que mais lhes interessavam, que se encontram descritos na tabela 1.

Tabela 4: Conteúdos programáticos preferidos, da disciplina de História, dos alunos da turma 12.º LH.1

Conteúdo programático	N.º de alunos
Grécia antiga	2
Cultura clássica	2
Século XVII	1
Iluminismo	2
Guerras	1

Em relação às perspetivas futuras, a maior parte dos alunos (14 alunos) gostaria de ingressar no Ensino Superior, 2 alunos não pretendem ingressar no Ensino Superior e 2 ainda não decidiram. Aqueles que querem continuar os estudos, na sua maioria, acreditam que assim terão maior probabilidade de ter um bom emprego. Os cursos do Ensino Superior ambicionados pelos alunos estão especificados na tabela 3. É interessante referir que 13 alunos revelam ter um sonho a concretizar na vida que varia desde “ganhar o euromilhões” a “ser boa mãe” ou “escrever um livro reconhecido a nível mundial” e, infelizmente, 6 alunos dizem não ter nenhum sonho que lhes comande a vida. Apenas 11 alunos especificaram o seu sonho (tabela 6).

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Tabela 5: Cursos do Ensino Superior ambicionados pelos alunos.

Curso	N.º de alunos
Ciências da Informação e da Documentação	1
Direito	3
Filosofia	1
Gestão	1
Jornalismo	1
Línguas Literaturas e Culturas	2
Psicologia	3
Publicidade e Marketing	2
Sociologia	1
Não sabe	3

Nota: 4 alunos estão indecisos entre 2 cursos.

Tabela 6: Os sonhos da turma 12.º LH.1

“Ter sorte na tentativa de ser futebolista”
“Ganhar o euromilhões”
“Viver em Londres”
“Ser uma boa praticante da minha modalidade, bodybordista”
“Ter um bom trabalho que seja bem remunerado”
“Escrever uma banda desenhada japonesa (anime)”
“Fazer uma viagem pela Europa ou Estados Unidos”
“Ser boa mãe”
“Escrever um livro reconhecido a nível mundial”
“Ser bem sucedida”
“Ganhar no placard”

Temas de História Contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Passando, por fim, à análise da ocupação dos tempos livre dos alunos (gráfico 20), a maior parte dos alunos prefere ocupar os seus tempos livres, por ordem decrescente de preferência, convivendo com os amigos, ouvindo música e indo ao cinema. As atividades menos preferidas são, por ordem decrescente, trabalhar, ajudar os pais, desenhar e ver televisão. No entanto, a atividade a que os alunos, no geral, acabam por dedicar mais tempo é precisamente ver televisão, a par com ouvir música.

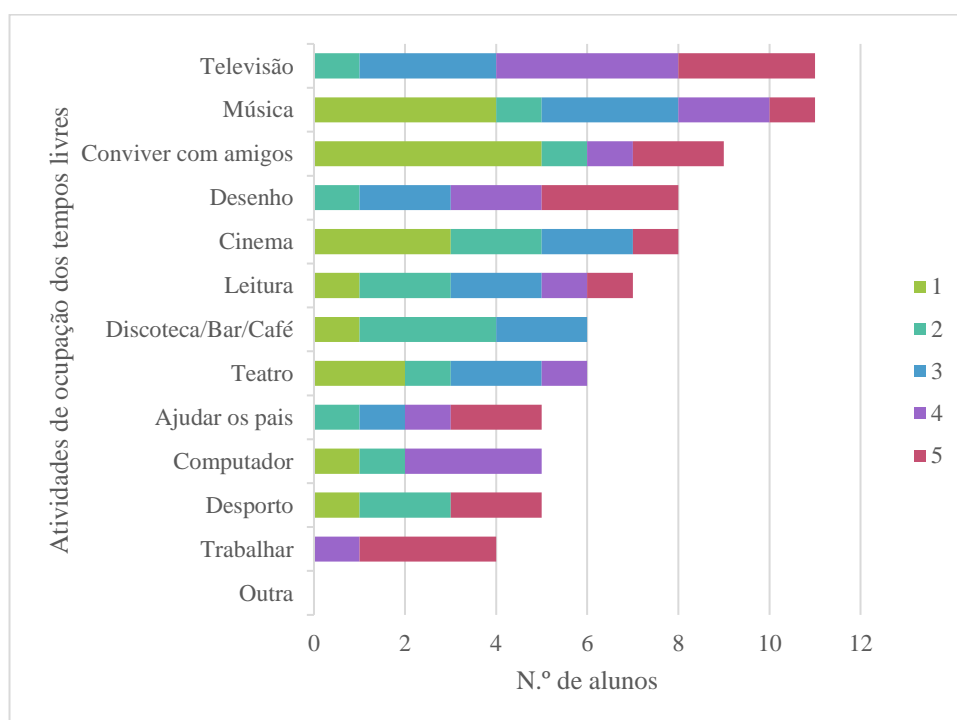


Gráfico 20: Ocupação dos tempos livres. As diferentes cores correspondem a números diferentes que, por sua vez, correspondem ao grau de preferência dos alunos; 1 corresponde à atividade mais preferida e 5 à menos preferida.

TERCEIRA PARTE

UNIDADE DIDÁTICA: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. A planificação das aulas

As planificações das aulas foram elaboradas de modo a refletir quer as orientações curriculares e as estratégias de ensino-aprendizagem definidas ou sugeridas pelo Programa de História A³⁶, quer as indicações tutoriais da professora cooperante, de acordo com as características particulares das turmas intervencionadas.

Sempre que se inicia um projeto importa delinear uma estratégia estruturada e fundamentada tendo em vista alcançar determinados objetivos. Em relação ao ensino e à ação didática e pedagógica, essa necessidade, torna-se ainda mais urgente para que não se caia na simples transmissão de fatos históricos com base na improvisação, evitando que a aula decorra ao sabor do acaso. Neste sentido, Pedro Glória afirma ser fulcral que o docente, ao iniciar um bloco de matéria, tenha uma visão de conjunto sobre o processo ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do período ou de todo o ano, tanto no que diz respeito à sua disciplina como, de uma forma geral, à ação das várias disciplinas consideradas como um todo na ação educativa.³⁷

Para a elaboração das planificações das aulas foram tidos em conta vários aspetos. O primeiro é o estabelecimento por parte do professor dos objetivos a atingir; quer em termos de conteúdos e competências, quer em relação às atitudes e valores morais, que deverão ser adquiridos ou desenvolvidos pelos alunos ao longo das aulas. O segundo é a definição dos conceitos estruturais, tendo sempre em linha de conta que grande parte dos alunos de 11.º e 12.º ano ainda não têm o nível maturidade e de abstração que lhes permita compreender e analisar determinados conceitos historiográficos. Para que esse conhecimento seja efetivo e absorvido pelos alunos é imperativo, antes de mais, que o professor apresente um quadro conceptual de maior amplitude, isto é, que consiga transmitir e interligar de forma clara e objetiva conceitos – por exemplo, o conceito Liberalismo, que é o conceito definidor da aulas lecionadas –, que irão levar os alunos, não só a perceber o Liberalismo como uma época de rutura,

³⁶ Programa de História A. [Em Linha]. [s.d]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf.

³⁷ A importância da planificação nas atividades letivas. [Em Linha]. [s.d]. Disponível em WWW: <URL: <http://200pedrogloria.blogspot.pt/2016/06/a-importancia-da-planificacao-das.html>.

mas entendê-lo como conceito dominante e estruturante da História da época contemporânea.

O objetivo geral é que os alunos demonstrem ao longo do tempo uma compreensão clara dos conceitos de mudança em diferentes períodos da História e reconheçam algumas das complexidades inerentes à ideia de mudança no momento de explicar os problemas históricos. Para que tal seja bem-sucedido, cada bloco de aprendizagem deverá desenvolver-se à volta de um esquema conceptual, de uma visão de conjunto, como já foi dito anteriormente.

No que concerne à avaliação enveredamos pela promoção da autorregulação da aprendizagem, através da realização de pequenas fichas de trabalho como forma de os alunos diagnosticarem as suas lacunas e capacidades e controlarem o seu desempenho. O incremento da avaliação formativa, que englobou também a correção dos TPC e fichas de trabalho, forneceu dados acerca da progressão de cada aluno e permitiu verificar se objetivos propostos foram alcançados. A este propósito importa referir que apesar de se saber que os trabalhos de casa devem ser aplicados pelo professor de uma forma moderada, pois muitos alunos não têm um ambiente sociofamiliar favorável para a execução dos trabalhos, eles podem constituir uma ótima estratégia de ensino e aprendizagem. Com esta estratégia os alunos têm a oportunidade de, durante a realização dos trabalhos, autoavaliar o seu processo de aprendizagem; perceber se adquiriram corretamente os conhecimentos na aula e perceber o que lhe falta para conseguir completar com sucesso exercícios de aplicação dos conhecimentos. Para além disso, a par da estratégia de sondagem dos conhecimentos no início das aulas, os trabalhos de casa permite que o docente consiga verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, clarificar conceitos mal adquiridos e perceber se os alunos estão empenhados no processo de aprendizagem. A resolução dos trabalhos de casa foi também utilizada, ao longo destas 6 aulas observadas, como uma ponte para a matéria que iria desenvolver na aula.

Em relação às aulas propriamente ditas, optámos por delinear e definir três momentos essenciais: sondagem, aula propriamente dita e avaliação. Assim, a primeira parte das aulas foi sempre dedicada à sondagem dos conhecimentos pré-adquiridos pelos alunos, conjugada com a correção do trabalho de casa e com o resumo da aula anterior. Esta é uma estratégia que coloca o aluno no centro da ação e o docente tem a

oportunidade de inferir sobre os conhecimentos adquiridos até ao momento pelos alunos e, até mesmo, esclarecer conhecimentos base mal adquiridos para que estes não dificultem a compreensão dos novos conhecimentos a eles relacionados. Paralelamente, lançámos as questões orientadoras que iriam ser respondidas no final da aula ou no final do tema. A utilização de diapositivos com imagens também foi uma constante na docência destas duas turmas. Estes enriquecem a aula já que complementam a exposição oral, cativam os alunos com o dinamismo que impõem à aula e promovem a empatia dos alunos ao tornarem os conteúdos e conceitos históricos, muitas vezes abstratos e de difícil compreensão para o nível de pensamento dos alunos, mais reais e de fácil compreensão. O uso de analogias e de comparações com a atualidade é outras das estratégias utilizadas para aumentar a empatia dos alunos e, assim promover o gosto e o entusiasmo pela História, assim como fazer entender a sua função no presente. É de facto, uma excelente estratégia de ensino, pois os alunos conseguem relacionar os conteúdos com exemplos “reais” e assim conseguem ter uma melhor perceção da matéria e, consequentemente, da função da História.

O último momento das aulas destinou-se à parte prática. Os exercícios propostos tinham por base, quer as propostas de exercício do manual ou do caderno de atividades, quer fichas de trabalho elaboradas previamente pelo mestrando. Nesta última parte da aula havia espaço, também, para a correção das atividades ao mesmo tempo que se procedia à síntese e à conclusão dos objetivos elencados no início.

Terminamos, realçando que a planificação das aulas surge, acreditando que é a alternância entre os métodos de ensino expositivo e semi-diretivo, o aspeto que leva à verdadeira construção do conhecimento, no seguimento das teorias de aprendizagem de Bruner e de Piaget.

2. A observação de aulas e a importância do professor cooperante na formação inicial – uma relação de sucesso

As aulas que observámos ao longo dos dois anos do mestrado tiveram uma importância elevada para a nossa formação inicial.

O profissionalismo da professora cooperante é inspirador. A professora teve sempre a preocupação de envolver os três mestrandos em várias atividades da escola para que a integração no ambiente escolar fosse a melhor. É, também, de louvar a disponibilidade e o empenho com que a professora acompanhou e orientou todos os mestrandos, esclarecendo todas as dúvidas que surgiram e discutindo, após cada aula observada, as estratégias utilizadas nas mesmas para cativar os alunos e desenvolver quer os seus conhecimentos históricos, quer competências essenciais para uma cidadania responsável e crítica. Para além disso, a professora teve sempre o cuidado de estabelecer e clarificar os objetivos e os aspetos sobre os quais os mestrandos se devem focar na observação das aulas.

Ao longo destes dois anos pudemos observar várias situações pedagógico-didático que se passaram na sala de aula, tais como, a gestão de conteúdos científicos e a gestão de pequenos conflitos na sala de aula. A observação das aulas permitiu-nos vivenciar a dinâmica das aulas a partir de um ponto de vista inovador para os mestrandos, o ponto de vista do professor. No geral, houve uma identificação dos mestrandos com o método da professora cooperante que se esforça para que as aulas sejam bastante dinâmicas ao mesmo tempo que promove a participação de todos os alunos, transportando-os, sempre, para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva.

Em conclusão, o primeiro contacto com o lado da docência, através da Dr.^a Maria Amélia Vasconcelos, foi deveras entusiasmante e enriquecedor, tanto academicamente como pessoalmente. A observação das aulas permitiu vivenciar, pela primeira vez, a dinâmica das aulas a partir de outro ponto de vista, o ponto de vista do professor. Ao observar *in loco*, desde estratégias de ensino a situações que requerem, entre outras, a gestão de imprevistos, a moderação de comportamentos e a gestão de tempo, os mestrandos têm oportunidade de refletir sobre a maneira como foram

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

geridas, ensaiar hipoteticamente formas de atuação e começar a construir o seu próprio perfil docente, tendo em vista, numa primeira fase, a intervenção letiva no âmbito do Mestrado, para além de renovarem o entusiasmo no percurso escolhido.

3. Reflexão sobre o Desenvolvimento Curricular e o papel da Avaliação

Desenvolvimento Curricular é entendido como um processo contínuo que articula várias etapas e que tem como finalidade o desenvolvimento ativo do currículo e o retorno de resultados com o objetivo de esclarecer, aperfeiçoar e ajustar o currículo. Neste enquadramento, coexistem várias dimensões que influenciam, direta e indiretamente, as várias etapas do desenvolvimento do currículo – conceção, operacionalização e avaliação. Em relação à operacionalização do currículo, verificamos que as intenções contempladas na LBSE, que referencia os currículos, não é, de todo, aplicadas na maior parte das escolas portuguesas. A adaptação dos conteúdos propostos às especificidades dos alunos e à particularidade do contexto escolar é uma delas³⁸. A avaliação apresenta-se como uma constante em todas as fases do processo curricular – conceção, justificação, execução – pois é através dela que há progressão, na medida em que ela exerce uma função de controlo, com o objetivo de refazer ou confirmar o processo de aprendizagem. Sob este quadro, concluímos que, o Desenvolvimento Curricular se afigura, como um processo necessário, mas complexo e de difícil articulação. Contudo, se todos os participantes no processo, em paz e harmonia, concordarem em ultrapassar os hiatos que invertem o progresso, num futuro mais ou menos próximo, toda a família escolar ganhará. Note-se que, o tempo necessário para que haja um desenvolvimento curricular parece ser cada vez mais descurado por razões várias, que dariam origem a uma discussão proveitosa, mas que, no entanto, não se enquadra nesta reflexão.

Em relação ao papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem importa questionar sobre o tipo de avaliação temos hoje em dia e se esta é justa ou adequada ao aluno. Debater a avaliação é, inegavelmente, debater um assunto complexo. As mudanças introduzidas na avaliação refletem as alterações que surgiram a nível das finalidades da educação e o alargamento da escolaridade obrigatória. A escola de hoje não pretende ser puramente um meio de transmissão de conhecimentos factuais e, portanto, neste contexto, uma avaliação sumativa, que apenas meça aquilo que o aluno

³⁸ RIBEIRO, António C., *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa, 4.ª Edição, Texto Editora, 1993, p. 176.

memorizou, não satisfaz as necessidades do processo de ensino e aprendizagem. Num passado que se espera cada vez mais longínquo, o professor, reflexo da sociedade, encarava a avaliação exclusivamente como um processo de classificação que se resumia a atividades que permitiam ao professor rotular e catalogar o aluno segundo o resultado que obteve³⁹. Hoje, as teorias de avaliação pretendem que esta se centre no aprender e, para tal, advogam que a avaliação tenha um papel regulador, no processo de ensino e aprendizagem, e orientador, através da adaptação pedagógica. A conjugação da avaliação formativa e sumativa é do superior interesse de todos.

No entanto, não se crê que o falhanço da implementação de novas formas de avaliar, nomeadamente, uma que privilegie a componente formativa da avaliação, se deva à inércia e comodismo do professor. Na conjuntura atual, não percecionamos tal transformação a curto prazo, já que, a mudança é sempre morosa e é dificultada, quer pelas frequentes alterações curriculares, que pela extensão dos seus conteúdos e pelos seus objetivos que continuam a privilegiar, na prática, uma avaliação puramente sumativa.

Nem todos os alunos serão capazes de atingir grandes feitos académicos, nem todos têm o mesmo potencial, mas todos devem ter as mesmas oportunidades de desenvolverem as suas potencialidades e só uma avaliação formativa poderá ajudar nesse objetivo. Infelizmente, o que se oferece hoje aos alunos não são as mesmas oportunidades, mas sim meios facilitadores para que todos atinjam um determinado patamar genérico, nivelado por baixo. A avaliação das aprendizagens foi corrompida de maneira atroz, introduzindo-se variáveis subjetivas na avaliação sumativa para favorecer os alunos e levá-los a completar rapidamente o ensino obrigatório e até almejar um ensino superior cada vez mais facilitista. Foi prometida à sociedade uma promoção e mobilidade académica e, conseqüentemente, social das classes trabalhadoras para a formação de uma classe média que seja politicamente favorável. Em Portugal, a avaliação de aprendizagens, é cada vez mais, suportada em predicados de sucesso garantido e não é esta a educação que almejamos, já que não garante o sucesso dos alunos a longo prazo

³⁹ CORTESÃO, Luísa, TORRES, M. A., *Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar*, Porto, Porto Editora, [s.d], pág. 90-93.

Para finalizar, numa altura em que a avaliação externa é uma realidade da administração pública, importa refletir sobre as implicações, ainda que indiretas, que esta possa vir a ter nos alunos. É inelutável, que a questão da avaliação externa põe em causa todas as teorias e conceções de avaliação, por condicionar a justiça da avaliação em prol de uma confirmação da eficiência de um currículo. Para contornar este obstáculo, há que haver clarividência – da parte os agentes decisores do currículo, que se encontram num patamar hierárquico e funcional superior – para entender que o desenvolvimento curricular tem que, acima de tudo, encontrar um clima de estabilidade para que possa ter tempo para se desenvolver já que muitos dos objetivos curriculares só são perceptíveis e avaliáveis a longo prazo. Por outro lado, na atualidade, afigura-se que o objetivo de cada novo currículo, que brota com frequência cada vez maior, moldado a partir de frágeis, mas, no entanto, presunçosos egos, é o efeito imediato da diminuição das taxas de abandono escolar e de retenções, o que embora louvável não garante, nestas circunstâncias, sucesso escolar. Nestes moldes, a avaliação externa, condiciona, indubitavelmente, a avaliação dos alunos.

4. Breve descrição das aulas lecionadas

4.1 Primeira aula lecionada – 12.º LH.1

A quinta aula desta caminhada e a primeira correspondente ao presente ano letivo (2016/2017) realizou-se no dia 22 de novembro de 2016.

Antes de passarmos à descrição da aula, urge tecer um comentário prévio em relação à preparação das aulas. Após uma reunião prévia com a professora, em que acertamos todos os pormenores científico-didáticos, em particular, a seleção dos documentos a utilizar, passámos à calendarização das aulas e, posteriormente, à preparação da aula, sobre a qual nos preocupámos em delinear a melhor estratégia e o método a adotar para melhor transmitir uma matéria que é já de si muito complexa e embrenhada de acontecimentos e conceitos, como é o caso da Grande Depressão e o *New Deal*, tendo, sempre, em mente as palavras de Miguel Monteiro, “...o professor de História tem que insistir nos aspetos teóricos que passam por uma sólida preparação a nível científico e por um conhecimento pedagógico-didático que lhe permita organizar e gerir todo o processo de ensino-aprendizagem...”⁴⁰



Enquadramento científico

Perante o avanço do fascismo e do comunismo, as democracias liberais resistiram mercê de algum intervencionismo do Estado na economia e na sociedade ou através da coligação das forças que conservaram no seu programa e na sua prática o combate ao fascismo e a defesa da democracia.

⁴⁰ MONTEIRO, Miguel C., *Didáctica da História – Teorização e Prática*, op.cit, p. 6.

A resposta à crise económica do final dos anos 20, nas democracias mais estabilizadas que conseguiram sobreviver ao avanço do fascismo (França, Inglaterra, EUA), teve como denominador comum o reforço da intervenção do Estado nos campos económico e social. Apesar do estabelecimento de políticas de carácter protecionista, esta intervenção foi, porém, diferente da realizada pelos países fascistas, onde o Estado definiu como estratégia a autarcia económica⁴¹.

O *New Deal* americano é o paradigma do intervencionismo do Estado nos campos económico e social. Numa primeira fase (1933), a intervenção incidiu sobre o relançamento da economia e a luta contra o desemprego, através de medidas como o controlo sobre a banca e o crédito, a realização de grandes trabalhos públicos (estradas, caminhos de ferro, aeroportos, escolas) para a absorção do desemprego, a proteção à agricultura (empréstimos bonificados aos agricultores) e à indústria (condicionamento da produção industrial, fixação de preços). Numa segunda fase (1935), as medidas tomadas orientaram-se para a organização do Estado Social (*Welfare State*), mediante a institucionalização das reformas de velhice e de invalidez, a criação do fundo de desemprego e o estabelecimento do salário mínimo⁴².



Iniciámos a aula com o ditado do sumário, “A intervenção do Estado na economia: o *New Deal*. A resposta das democracias liberais”. Importa referir que, não sendo esta aula uma aula inaugural da unidade didática, esta temática seguiu a linearidade do programa, ou seja, seguiu as aulas lecionadas pela professora cooperante, em que esta abordou as opções totalitárias, nomeadamente, os factos políticos e económicos que caracterizaram o período que mediou entre as duas guerras mundiais. O objetivo que tínhamos traçado para a primeira parte da aula foi, sobretudo, elencar as grandes razões que levaram à resistência das democracias liberais na primeira metade do século XX e, para tal, urgia fazer um enquadramento, sobretudo económico, do período que se seguiu à Primeira Grande Guerra. Teríamos, assim, de

⁴¹ Princípio organizativo que, procurando preservar a autonomia política, valoriza o desenvolvimento dos recursos endógenos e a redução das relações económicas com outros países.

⁴² SANCHES, Mário, *História A*, Porto, ASA, 2007, pp. 32-33.

retomar conceitos que foram anteriormente abordados pela professora cooperante, como, por exemplo, o conceito “Grande Depressão”. Sem a consolidação deste tema basilar não podíamos avançar, porque este foi, de facto, uma consequência que precedeu a intervenção dos Estados ocidentais, essencialmente, na economia. Conforme já referido neste trabalho, segundo Jean Piaget o conhecimento/aprendizagem constrói-se através de um processo contínuo de reconstrução das estruturas cognitivas, em que o aluno assimila e acumula conhecimentos para compreender os conceitos e as matérias subsequentes.

Assim, a aula prossegue com uma sondagem aos conhecimentos e ideias pré-estabelecidas em torno do tema da aula, começando por inquirir a turma, através de uma pergunta aberta colocada sem se dirigir, concretamente, a alguém, sobre o conceito “Grande Depressão”. Houve a preocupação e o empenho em estimular a participação oral de todos os alunos, promovendo, deste modo, a confiança e a iniciativa dos alunos e, também, a heterogeneidade de respostas que culmina na oportunidade de todos aprenderem através desta partilha de ideias com a respetiva desconstrução e construção de aprendizagens. Esta estratégia tem, também, a vantagem de “quebrar o gelo” inicial, fazendo com que a aula avance mais naturalmente.

De seguida, procurámos explicar as causas da Grande Depressão e o seu impacto social. Utilizámos a técnica da exposição oral da matéria complementada com a projeção de diapositivos com imagens. A conjugação do meio oral e do meio visual para transmitir informação é sempre uma valia já que é uma forma unanimemente reconhecida de facilitar a memorização de factos pelos alunos e, também, de aumentar a probabilidade de esses factos serem recordados a médio e a longo prazo. Não é desejável descurarmos a memorização já que uma boa base de conhecimentos factuais é fundamental para poder desenvolver o pensamento crítico. Em História, o uso da imagem tem também a vantagem de aumentar a empatia dos alunos para conteúdos maioritariamente abstratos e extintos e, portanto, muitas vezes de difícil compreensão para o nível de pensamento dos alunos. Vimos, assim, que a recuperação económica americana se acentuou a partir de 1922 com o relançamento da atividade industrial, em particular das indústrias química e automóvel, aproveitando as inovações

tecnológicas, a aplicação dos métodos da racionalização do trabalho e a concentração de empresas.

Estava dado o mote para os alunos perceberem e consolidarem a ideia de que o crescimento económico nos anos vinte foi, realmente, espetacular, imbuído num clima de euforia e confiança no capitalismo. Para aferirmos esta consolidação projetámos um diapositivo com perguntas simples, para respostas rápidas; um modelo defendido por Bruner (seguindo o antigo método socrático) em que se pretende que o aluno construa o seu próprio pensamento e produza uma resposta personalizada com orientação do professor para que a matéria fique retida na memória com mais facilidade. Após a apresentação das causas e consequências da Grande Depressão os alunos foram indagados sobre as consequências deste fato para Portugal com o intuito de conduzir os alunos até à ideia do desenvolvimento do Estado autoritário. Realçamos, novamente, que procurámos que a intervenção letiva assentasse numa alternância de métodos de ensino, expositivo e semi-diretivo; alternância essa que leva à verdadeira construção do conhecimento. Esta opção didática é na nossa opinião a mais sensata e surge-nos a partir das teorias de aprendizagem de Bruner e de Piaget.

De seguida passámos para o segundo momento da aula que consistiu na análise de um documento referente ao intervencionismo estatal segundo o pensamento de Keynes. Como estratégia de abordagem deste exercício, recorreremos ao método *brainstorming*. Houve, uma vez mais, a preocupação e o empenho em estimular a participação oral de todos os alunos e, utilizando uma estratégia bastante utilizada pela professora cooperante, começamos por fazer perguntas aos alunos que costumam ter uma participação menos efetiva. A partir de respostas incompletas, solicitamos a outros alunos que auxiliassem os colegas na resposta. Assim, para além de promovermos a confiança e a iniciativa dos alunos e, também, a heterogeneidade de respostas, estimulamos, também, o espírito de entreajuda e o trabalho em equipa.

A terceira parte da aula foi dedicada à análise e discussão do Estado-Providência, nomeadamente a justiça social relacionada com o trabalho, através de imagens projetadas alusivas ao tema. Abordámos, assim, o direito à greve e a organização sindical; o direito à assistência social (na doença e na velhice); o direito ao descanso semanal; a limitação dos horários de trabalho.

Para reflexão, sugerimos que os alunos pensassem sobre esta temática e imaginassem uma realidade em que tais direitos não estivessem estabelecidos na sociedade, assim como o impacto que essa realidade teria nas suas vidas.

4.2 Segunda aula lecionada – 12.º LH.1

A segunda aula foi lecionada no dia 25 de novembro de 2016 e o sumário foi “A dimensão social e política da cultura, nos anos 30”. Os dois dias que distaram entre a minha 1.ª aula e esta foram importantes para refletir sobre o que tinha corrido menos bem na aula anterior e sobre a melhor forma de colmatar essas vicissitudes nesta aula.



Enquadramento científico

No princípio do séc. XX, devido sobretudo aos meios de comunicação social, surgiu a cultura de massas⁴³. Por isso, o contexto político, social e económico da época constituiu um foco de atenção por parte de escritores e artistas; em simultâneo, o poder político utilizou a cultura como veículo de difusão das suas mensagens. Até ao séc. XIX, a cultura esteve reservada às elites, em primeiro lugar os membros do clero e, depois, a aristocracia e a burguesia. A partir dos fins do séc. XIX, a progressiva universalização da escola e o aparecimento dos meios de comunicação social – os *media* – permitiram o acesso à cultura por parte de vastas camadas populacionais, dando origem ao fenómeno da cultura de massas. Os *media* provocaram uma enorme

⁴³ Forma de cultura típica das sociedades industriais do séc. XIX, criada pela indústria cultural para ser transmitida a grandes massas sob a forma de bens de consumo e veiculada fundamentalmente pelos meios de comunicação de massas.

influência nos comportamentos das pessoas, na medida em que passaram a veicular uma cultura padronizada que estas, consciente ou inconscientemente, assimilaram.

Articulada com a cultura de massas, surgiu uma indústria cultural que procurou transformar os produtos culturais em bens de consumo. Para além dos objetivos de natureza económica, na origem desta indústria esteve, de igual modo, a necessidade de ocupar os tempos livres das pessoas e de criar mecanismo de compensação para a solidão, a monotonia, o individualismo e o desenraizamento de vastas camadas da população. A cultura de massas teve, assim, como uma das suas principais características distrair as pessoas e promover a fuga ou evasão da atenção em relação aos problemas do quotidiano.

O poder político em geral, das democracias aos totalitarismos, apercebeu-se das potencialidades de inculcação ideológica que a cultura possibilitava, pelo que rapidamente a transformou em instrumento de difusão da mensagem política, em particular a exaltação, o engrandecimento e a valorização dos valores nacionais. Assim, os bolcheviques conferiram aos artistas e intelectuais o mandato de valorizarem nas suas obras as conquistas da revolução russa, tendo em vista a educação do povo. Isto implicou o regresso a uma linguagem realista, com mensagens simples e diretas que o povo pudesse facilmente captar, dando origem ao realismo socialista. De igual modo, o regime nazi utilizou uma linguagem estética grandiosa e depurada, como forma de exaltação do valor da raça ariana⁴⁴.



Após realizada a chamada e ditado o sumário, iniciámos a aula, nos mesmos moldes que a primeira aula, ou seja, com uma sondagem de forma a consolidar os conceitos fundamentais e clarificar algum conceito mal apreendido e que pudesse interferir com a aquisição correta dos novos conhecimentos.

⁴⁴ SANCHES, Mário, *História A*, *op.cit.*, pp. 33-38

Nesta segunda aula, ao contrário do que aconteceu na primeira, optámos por uma aula maioritariamente expositiva e teórica dividida, do ponto de vista didático, em duas partes.: na primeira parte utilizámos diapositivos e, na segunda, dois pequenos vídeos. Assim, através de uma exposição oral da matéria complementada com a projeção de diapositivos com imagens foi vincada a importância dos meios de comunicação social para o surgimento da cultura de massas. Concomitantemente analisámos o contexto político, social e económico adjacente a esse fenómeno e de que forma o poder político utilizou a cultura como veículo de difusão das suas mensagens. Posto isto, estabelecemos, à medida que íamos evoluindo esta parte da aula, algum diálogo através de questões dirigidas com o intuito de quebrar a monotonia, captar a atenção neste tipo de aula mais expositiva tem tendência a se dispersar e identificar e esclarecer dúvidas.

Na segunda parte da aula mostramos dois vídeos didáticos⁴⁵. O primeiro foi sobre as causas e os principais agentes do fenómeno da cultura de massas e um segundo sobre as preocupações sociais na literatura e nas artes e as principais vanguardas arquitetónicas dos anos 30. Ambos bastante adequados, quer pelo rigor científico, quer pela dinâmica intrínseca. O recurso a este meio audiovisual captou a atenção dos alunos e estimulou-os para a matéria. Para que este método não tornasse a aula excessivamente informal, pedimos que os alunos apontassem no caderno as ideias principais do documentário e que, após a visualização do documentário, respondessem a duas questões. Todos os alunos apontaram as suas respostas no seu caderno e aqueles que depois foram inquiridos oralmente responderam acertadamente.

A aula encaminhava-se rapidamente para o fim, mas sem antes desenvolvermos o tema do funcionalismo arquitetónico e a cultura e o desporto ao serviço dos Estados.

No geral, a postura da turma foi de colaboração e predisposição para a aprendizagem, contribuindo, assim, para que no geral, a aula tenha sido bem-sucedida. Esta aula, ao contrário da anterior, decorreu no tempo previsto, ainda que tal tenha requerido algum esforço. A este propósito, importa referir que, a gestão do tempo, ao longo de toda a experiência letiva, foi o aspeto que, pessoalmente, levantou maiores

⁴⁵ Vide (CD/DVD-ROM) anexo correspondente à segunda aula lecionada ao 12.º ano.

dificuldades. Este terá de ser um aspeto a ser trabalhado no futuro, mas que com a experiência pensamos que será ultrapassável. Salientamos que uma boa planificação de aula que contemple, também, os imprevistos decorrentes das idiossincrasias das turmas, é talvez o auxiliar mais importante na gestão do tempo

4.3 Terceira aula – 12.º LH.1 – A aula supervisionada

A aula supervisionada ocorreu no dia 7 de fevereiro de 2017. Após o ditado do sumário “O mundo capitalista: do final da 2.ª Guerra Mundial à década de 70”, iniciámos a aula com a apresentação de todos os intervenientes presentes. Esta aula contou com a especial presença do orientar do Mestrado, também, responsável pela unidade didática Iniciação à Prática Profissional III e Coordenador da Comissão Científica dos Mestrados em Ensino, o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro.



Enquadramento científico

A política hegemónica dos EUA e da URSS levou à criação de organizações militares de suporte dos dois blocos. Os EUA e seus aliados da Europa Ocidental fundaram a NATO, em 1949, em Washington, prevendo que uma agressão a um dos membros fosse considerada uma agressão a todos, justificando, portanto, uma resposta concertada. Seguiu-se uma série de outros acordos político-militares multilaterais que visaram estender a influência americana à América Latina, à Oceânia, ao Sudeste Asiático e ao Médio Oriente, além da assinatura de múltiplos acordos bilaterais destinados ao estabelecimento de bases americanas por todo o globo.

O período que vai do final da 2.ª Guerra Mundial até meados dos anos 70 conheceu um fortíssimo crescimento económico nos países capitalistas. Na realidade, beneficiando do clima de paz, do volume dos financiamentos do Plano Marshall, da

estabilidade da moeda após os acordos de Bretton Woods, das condições de liberdade de comércio, da intervenção do Estado e de mão-de-obra cada vez mais qualificada, diversos países registaram nesse período taxas de crescimento anual elevadas que, a nível mundial, atingiram os 5% ao ano.

O crescimento económico possibilitou a redução progressiva do desemprego, atingindo-se praticamente o pleno emprego, o que facilitou a elevação do poder de compra da população. Conjugando a disponibilização de uma enorme diversidade de produtos promovidos por uma publicidade cada vez mais agressiva com a divulgação do crédito, foi possível as pessoas terem acesso generalizado a bens de consumo, dando origem à sociedade de consumo.

A superação das dificuldades associadas à crise de 1929 implicou o aumento da intervenção do Estado nos planos económicos e social e o nascimento do Estado-Providência. O pós-guerra aprofundou este processo, em articulação com a ascensão dos partidos de esquerda na Europa, que atuaram de acordo com os princípios da social-democracia. O modelo do Estado-Providência ganhou novo impulso, tendo em atenção as necessidades de reconstrução económica e social da Europa. Desta forma, a intervenção do Estado visou, através da política fiscal e do orçamento, contribuir para uma mais equitativa redistribuição da riqueza, proporcionando a todos os cidadãos um vasto conjunto de serviços sociais⁴⁶.



Iniciámos a aula, como habitualmente, com um conjunto de questões com uma função dupla: de nortear o decurso da aula e aferir os conhecimentos basilares em relação aos temas que íamos tratar.

No que concerne ao primeiro momento da aula, e de forma a estruturar organizadamente os conteúdos, apresentámos um PowerPoint com um esquema conceptual. Os conteúdos assentaram sobre a “Política de alianças; Prosperidade económica; Sociedade de consumo e Estado-Providência. Apesar de se ter elaborado

⁴⁶ SANCHES, Mário, *História A*, *op.cit.*, pp. 73-36

uma apresentação *PowerPoint* como fio condutor, optámos por aplicar o método demonstrativo intercalando com o interrogativo⁴⁷, por considerarmos que a associação destes métodos é a que traria melhores resultados para esta turma, em particular, em termos de motivação, interesse e aprendizagem. De um modo geral os alunos responderam acertadamente às questões que colocamos, pelo que estavam reunidas as condições para avançarmos para o passo seguinte que consistiu numa apresentação teórica dos conteúdos.

O principal objetivo para esta aula era identificar os fatores que propiciaram a posição dominante do mundo capitalista. Deste modo, foi necessário recorrermos a elementos factuais – as alianças económicas e militares – que ajudassem a contextualizar esta posição.

Um dos grandes problemas que nos deparamos, ao longo das aulas, foi a “falta de tempo”. Por vezes deixamo-nos levar por questões ou “distrações” que poderão ter tido um efeito negativo nas aulas. Neste sentido, acreditamos que, planificar as aulas com alguma antecedência e de forma reflexiva todos os momentos da aula poderá ser uma importante precavendo algum problema. A este respeito lembremo-nos das palavras de Maria Cândida Proença, “*A aula é um processo vivo e dinâmico, onde uma complexa trama de interações humanas e diversidades de interesses determinam a atuação do professor e dos alunos*”⁴⁸. Precisamente. Segundo a professora cooperante, a planificação não pode nem deve ser uma coisa inerte. Porém esta assume um valor incomensurável, principalmente, para os aprendizes de professor.

O segundo momento da aula foi dedicado, quase que exclusivamente, à análise de documentos. Em termos de estratégia didática, procedemos à confrontação e análise de diversos documentos (escritos e iconográficos). Retomámos, desta forma a heurística, em que foram os alunos que com algumas linhas orientadoras da nossa parte, analisaram alguns documentos, tecendo opiniões diversas, fazendo pontes com

⁴⁷ CASTRO, A.F, *Métodos e técnicas pedagógicas*, [sl], ENA, 2006, p. 34. Segundo o autor, “*O método interrogativo só funciona quando integrado conjuntamente com outro método [sobretudo, através de imagens], tudo no propósito de tornar a aula um local dinâmico e de grande participação*”. No nosso caso, o diálogo (pergunta-resposta) foi uma constante em todas as nossas aulas. De referir ainda, que, com objetivo de fazer com que toda a turma participasse, tentámos promover ao máximo, através de “perguntas provocatórias” e correlacionando, sempre que possível, com acontecimentos contemporâneos, debates construtivos.

⁴⁸ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, op.cit, p. 177.

conteúdos anteriores, ajudando desta forma, a construir o seu próprio conhecimento. Em termos de estratégia pedagógica, optámos por seleccionar alguns alunos que estão por nós identificados como pouco participativos.

Ao princípio apresentaram algumas dificuldades na elaboração da resposta e, apercebendo-nos que os alunos estavam um pouco atrapalhados e envergonhados, fomos sendo fornecidas algumas pistas para os ajudar a desenvolver o raciocínio, incentivar a confiança e fomentar a autonomia. Estes alunos, no geral, acabaram por responder adequadamente, revelando até bastantes conhecimentos sobre a matéria em análise. Assim, verificámos que alguns alunos conhecem os conteúdos e apresentam um bom raciocínio, mas revelam alguma timidez em falar perante a turma. A função do professor, nestes casos, passa por identificar estes alunos e auxiliá-los a ultrapassar estas dificuldades para que se tornem adultos confiantes.

Um outro aspeto de relação pedagógico-didática a relevar surgiu na sequência da abordagem do conceito de social-democracia, quando um aluno perguntou “Quais as principais diferenças entre a social-democracia e a democracia cristã”. Aqui adotámos a estratégia de devolver a pergunta à turma, principalmente, aos alunos que têm como disciplina opcional Ciência Política. A partir do conjunto de respostas dos alunos, construímos uma resposta final. Mais uma vez, pretendemos fomentar o raciocínio e a cooperação entre colegas.

O toque soou às 11h 45m. Logo, o primeiro sentimento que nos assolou foi de felicidade, porque sentimos que tínhamos cumprido a missão. Esta aula contou com vários aspetos positivos, que passamos a enumerar: cumprimento da planificação; a colaboração de toda a turma na participação e a constatação que ninguém ficou indiferente face aos conteúdos apresentados.

Nos momentos subsequentes houve troca das primeiras impressões e um momento de reflexão com a professora cooperante e o Professor Doutor Miguel Monteiro que nos endereçou palavras de ânimo e transmitiu força para continuar o percurso escolhido.

4.4 Quarta aula lecionada – 11.º LH.1

A estreia da intervenção letiva na turma de 11.º ano ocorreu no dia 8 de março de 2017. Antes de se iniciar a aula propriamente dita, apresentámo-nos e procedemos à chamada e ditado do sumário: “O Estado como garante da ordem liberal: o liberalismo político”. A turma acolheu-nos bem, o que desde logo acalmou algum anseio próprio do desconhecido.



Enquadramento científico

Em consequência das revoluções liberais que, em cadeia, deflagraram por toda a Europa, a partir do último quartel do século XVIII, o século XIX confirma o fim do Antigo Regime e a transição para um novo tempo marcado pela ideologia liberal, que ficou conhecido na História como Idade Contemporânea. O século XIX foi, com efeito, o século do triunfo do Liberalismo, com repercussões na implantação da nova ordem social, política, económica, cultura e mental preconizada pelos pensadores iluministas.

A nova ordem social foi caracterizada pela valorização dos direitos e dos interesses do indivíduo em detrimento das razões de Estado e dos interesses da coletividade. Essa valorização passou pelo reconhecimento de determinados direitos do Homem considerados naturais enquanto inerentes ao seu nascimento, resultando no reconhecimento jurídico destes princípios o fim da sociedade de ordens, determinada pela condição do nascimento, e a instituição da sociedade de classes, determinada pela condição económica dos indivíduos.

A par das mudanças sociais, o campo político também sofreu grandes mudanças. Inerente à liberdade dos indivíduos estaria o seu direito a intervir ativamente na vida pública do Estado, seja como detentores de cargos políticos, ou

apenas participando em grupos de opinião, ou publicando as suas opiniões em órgãos de comunicação escrita.

A nova ordem política assentou no princípio da soberania nacional. Tratava-se de uma nova forma de governação em que o exercício supremo do poder, por monarcas hereditários e vitalícios ou por presidentes temporários eleitos, passou a ser exercido no respeito pela vontade da Nação. Desta forma, o poder adquiriu um carácter representativo na medida em que os governantes o eram em representação da nação, constituída pelos cidadãos em pleno exercício dos seus deveres cívicos que os elegem, nos termos de uma Constituição.

Os pensadores liberais preconizaram o Estado laico com clara separação entre as esferas temporal e espiritual. Por isso, a Igreja perdeu toda a proeminência que detinha no Estado absolutista em consequência da secularização das instituições e da perda de bens patrimoniais expropriados e nacionalizados.⁴⁹



Iniciámos a aula fazendo um pequeno diagnóstico sobre o conceito de Liberdade. Este método, o de “pergunta aberta”, foi um método que utilizámos de forma recorrente com o objetivo de aferir conhecimentos e introduzir a aula. Embora apreensivos, já que nos estávamos a estreiar nesta turma, verificámos que foi um excelente meio para “quebrar o gelo” inicial e para dinamizar o início da aula, que numa primeira parte ficou marcada pela exposição de matéria nos moldes já descritos nas aulas anteriores.

A segunda parte da aula foi dedicada à análise de documentos de natureza diversa. Como estava previsto utilizarmos mapas, começámos por destacar a importância destes para a História e, também, por relembrar algumas noções importantes de cartografia. Os mapas temáticos são um importante recurso visual, quer para captar a atenção, quer para situar espacialmente o aluno na matéria, tendo em mente, no entanto, que só será possível o ensino pelo mapa, após o ensino do mapa.

⁴⁹ ANTÃO, António, *Exame 12*, op.cit, pp. 131-132.

Assim, para a análise dos espaços geográficos que aconteceram as revoluções liberais no século. XIX, optámos por trabalhar um mapa na sala de aula, complementando com representações e ilustrações, de forma a estabelecer uma articulação célere entre o espaço e o contexto.

Em seguida passámos a mostrar uma imagem comparativa referente às diferenças entre a organização da sociedade do Antigo Regime e a do Regime Liberal. Era importante para nós estabelecermos este tipo de comparação, evidenciando o contraste entre o Antigo Regime e a nova sociedade liberal, para dissecar os novos direitos adquiridos como, por exemplo, o direito à igualdade, o direito à liberdade, o direito à segurança e à propriedade e o direito de intervir na governação. A utilização da imagem funcionou para resumir as principais diferenças entre os dois regimes e, por ser visualmente apelativa, para despertar o interesse e para promover a memorização daquilo que nos interessava que os alunos retivessem.

Posteriormente, analisámos o “Entendimento da liberdade” segundo Benjamin Constant e o “Liberalismo” de René Rémond. Em relação à metodologia de análise do documento, foi feita, inicialmente, uma pequena resenha biográfica acerca do autor do documento. Acreditamos que, deste modo, facilitamos a contextualização do documento e propiciamos o contacto com figuras relevantes da História. Em relação à análise interna do documento, procedemos ao destaque dos conceitos e das ideias principais transmitidas pelo texto, partindo para a reflexão e terminando nas devidas conclusões. Pretendíamos com este exercício que todos os alunos participassem e, após leitura em voz alta da parte de alguns alunos, a estratégia foi colocar perguntas abertas, considerando sempre que o papel do professor deverá ser, sempre que possível, o de orientador, partindo dos princípios cognitivistas e construtivistas, já que o ensino ideal será todo aquele que dá espaço aos seus alunos para que, através de conceitos previamente adquiridos, consigam aprender novos conceitos e estabelecer relações entre eles, progredindo, desta forma, no conhecimento.

De seguida dedicámo-nos à análise de um documento manuscrito – “Abolição de um foro” –, pertencente ao acervo familiar do colega Mário Rocha. A utilização do documento manuscrito, em contexto de sala de aula, constitui uma oportunidade única para os alunos e, no caso particular desta turma, a estratégia foi acolhida com bastante entusiasmo já que nenhum deles tinha tido oportunidade de ver e manusear um

documento de época. Pelo fator novidade e pelo fator realista, neste contexto, a utilização deste documento constituiu uma excelente estratégia, pois captámos a atenção dos alunos, fomentamos a empatia e a motivação e, conseqüentemente, o interesse destes pela História, em geral, e pela aula, em particular.

Na terceira e última parte da aula, procedemos à realização, de forma autónoma, e posterior correção, em conjunto, de exercícios propostos no manual que tinham por base dois pequenos textos intitulados “A função das assembleias ou parlamentos” e “A composição ideal das assembleias representativas”.

No geral o exercício correu satisfatoriamente, pois a maior parte dos alunos responderam adequadamente. Um outro aspeto de relevo quando se trabalha documentos, em contexto de aula, é que esse exercício ou essa análise tenha algum alcance. Ou seja, pretende-se que os alunos construam, através da análise documental as suas próprias narrativas, dissecando toda a informação implícita e explícita presente no documento e, ainda, se possível, que relacionem com outros pontos de vista. Para corroborar este aspeto de ensino-aprendizagem, Luís Fonseca, é concludente:

(...) tanto as fontes como o texto informativo devem fornecer aos alunos a informação apelando à análise, interpretação, seleção e levantamento de hipóteses explicativas.⁵⁰

De salientar, também, foi a utilização constante do manual escolar. Sabemos do esforço que os pais fazem para que os seus filhos estejam munidos desse bem precioso. Por isso, ao longo de toda a nossa prática letiva não deixamos de explorar ao máximo essa excelente ferramenta de trabalho.

Ainda em relação aos exercícios, concordamos, mais uma vez, com as palavras do Professor Miguel Corrêa Monteiro quando diz que “aprendemos, fazendo”. A confirmação deste fato surgiu-nos quando perguntámos, na aula seguinte, fatos trabalhados nos exercícios aplicados nesta aula, e verificámos que os alunos souberam responder e relacionar corretamente o problema, o que nos trouxe imensa satisfação.

⁵⁰ Relato de Prática. [Em Linha]. [consult. 05.maio.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://formacao.santillana.pt/files/198/2102.pdf>

A aula encaminhava-se rapidamente para o fim, mas ainda houve oportunidade de discutir um pequeno excerto de um compêndio de civilidade dedicado à juventude, de João Ferreira, de 1897⁵¹. O objetivo da análise desse documento era enfatizar a importância da educação cívica. Assim, aproveitando que esta aula foi dedicada ao conceito de Liberdade e às conquistas que daí advieram, achamos oportuno mostrar este documento do século XIX para que os jovens alunos tenham consciência dos seus direitos, mas, também, e não menos importante, dos seus deveres. É, também, papel da escola e, em concreto, do professor garantir a continuidade de alguns valores básicos que hoje se encontram um pouco esboroados. Constatamos, por vezes, durante a nossa experiência letiva, que alguns aspetos referentes à educação cívica dos alunos estão de alguma forma descurados. A título de exemplo, por vezes, alunos que não respeitam a pontualidade ou que levam adereços menos próprios para a sala de aula.

4.5 Quinta aula lecionada – 11.º LH.1

Realizámos a leção da quinta aula no dia 9 de março de 2017. A estratégia para esta aula não foi, de fato, muito diferente da adotada na aula precedente, ou até mesmo no restante das aulas. Em termos formais e operacionais, dividimos a aula em dois grandes momentos: um primeiro tempo em que houve uma exploração e transmissão dos conteúdos e um segundo momento em que se deu um maior enfoque à interpretação de documentos e a exercícios práticos propostos no manual escolar.



Enquadramento científico

⁵¹ Um bem-haja ao Professor Doutor Joaquim Pintassilgo que nos cedeu este importante documento.

Em matéria de economia, o Liberalismo assentou no estrito reconhecimento da livre iniciativa e na livre concorrência. Os economistas liberais defendiam que o progresso económico dependia da liberdade detida pelos indivíduos de produzirem riqueza através do trabalho, de a multiplicarem num regime de livre concorrência e de se apropriarem dessa riqueza sem limitações de ordem política, por quanto o progresso económico e a prosperidade do Estado serão tanto maiores quanto maior for o enriquecimento pessoal dos cidadãos.

Nas relações económicas, os liberais recusaram a intervenção do Estado, ao qual, quando muito, incumbia a simples função de garantir a manutenção da ordem social para assegurar a cada um o pleno exercício da liberdade individual e a proteção da propriedade, bem como manter determinados serviços e instituições públicas necessários à vida em sociedade.

Com o triunfo do Liberalismo, as grandes potências coloniais foram confrontadas com o problema da abolição da escravatura. Com efeito, os escravos constituíram a máxima negação dos direitos humanos e, por conseguinte, uma clara contradição entre os princípios e as práticas dos Estados liberais.

Por questões de moral para algumas associações abolicionistas, por questões de razão para os pensadores iluministas ou por interesses económicos para os homens de negócios, o problema da escravatura chegou aos parlamentos burgueses onde ocorreram acesos debates entre esclavagistas e abolicionistas. Mais cedo nuns Estados, mais tarde noutros, o abolicionismo acabou por triunfar antes do século XIX chegar ao seu termo⁵².



Iniciámos a aula com registo dos alunos presentes e com o ditado do sumário da aula: “O Liberalismo económico. Os limites da universalidade dos direitos humanos; a problemática da abolição da escravatura.”.

⁵² ANTÃO, António, *Exame 12, op.cit.*, pp. 132-153.

Começámos com uma sondagem introdutória, sob a forma de diálogo, sobre o tema a tratar – o liberalismo económico – recordando, também, os principais conceitos da aula anterior, com o objetivo de aferir eventuais dúvidas que restassem, de explorar conhecimentos existentes sobre o tema a tratar e, também, para estabelecer uma sequência entre o tema da aula anterior e o da presente aula – o liberalismo político e o liberalismo económico. Com esta introdução apercebemo-nos, infelizmente, de alguma confusão em relação ao conhecimento prévio sobre o liberalismo, antevendo-se uma aula bastante desafiante.

Após a exposição da matéria e, em jeito de avaliação, projetámos um diapositivo com vários conceitos relacionados com o liberalismo económico e com as suas principais figuras e pedimos aos alunos que, após uma breve reflexão, explicassem e relacionassem os diferentes conceitos expostos. Apenas dois alunos conseguiram expressar-se de forma satisfatória sobre os conceitos apresentados. Foram evidentes as lacunas, da maior parte da turma, ao nível do conhecimento dos fatos basilares para novas aprendizagens relacionadas com o liberalismo. Com este exercício, percebemos, efetivamente, o quão importante é a tarefa de aferição de conhecimentos prévios e o quão importante é a clarificação de conceitos mal apreendidos, principalmente, quando abordamos um conceito estruturante/fraturante, como é o liberalismo.

Seguiu-se um exercício de análise e discussão baseado num excerto de um texto de Adam Smith, intitulado “A Riqueza das Nações”, em que o autor analisa as liberdades do homem no domínio económico e o papel do Estado na sua regulamentação. Pedimos a um aluno que lesse o documento em voz alta e depois lançámos duas perguntas: uma sobre o posicionamento do autor em relação à Liberdade e a outra sobre o papel efetivo do Estado. Tendo em conta as dificuldades demonstradas pelos alunos no decorrer da aula, optámos por, em conjunto, dissecar o texto, linha a linha, identificando os principais conceitos e ideias implícitas no texto.

Seguiu-se um exercício contemplava a análise de um texto e de uma imagem (*cartoon*). Pedimos que os alunos, com base nos dois documentos, comentassem por suas palavras o conceito de “mão invisível”. Posteriormente, montámos uma pequena dramatização, pedido a dois alunos que personalizassem duas empresas e que, a partir de uma ação hipotética, recriassem, em resposta, ações reflexas, de forma a perceber

a operacionalização da mão invisível, através de uma discussão em conjunto com a turma sobre as ações reflexas tomadas. As teatralizações, em momento de aula, poderão ter um grande valor didático para promover nos alunos o envolvimento afetivo com a História. A este respeito Maria Cândida Proença afirma que:

*Pelo envolvimento dos alunos com personagens, ideias e factos de outras épocas, a simulação desenvolve neles a imaginação empática tão necessária à aprendizagem da História e contribui para que esta disciplina se torne estimulante e motivadora.*⁵³

Por outro lado, em relação à imagem *cartoon* esta tem um enorme potencial de comunicação e, tal como afirma a voz popular, “uma imagem vale mais do que mil palavras”. A apresentação de representações gráficas (imagens, pinturas, *cartoon* etc), em contexto de sala de aula, constitui, sem dúvida, uma mais-valia. Segundo Srinivasalu, “a imagem é capaz de ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido humano da visão”. É muito curioso verificar e, verificámos ao longo deste período de lecionação, que os alunos ficam muitas vezes com uma imagem da História na memória, muitas vezes memorizando mesmo o *cartoon*, como refere Srinivasalu.⁵⁴ Por outro lado, ficou claro que o uso do *cartoon* tende, com grande sucesso, captar a atenção dos alunos⁵⁵.

*Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informam sobre o passado das sociedades, sobre as suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerra (...) Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus vestuários, e são marcas de uma História (...) e reconstroem o passado, revivendo guerras, batalhas e amores de outrora.*⁵⁶

⁵³ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, op.cit, p. 315.

⁵⁴ SRINIVASALU, Girija N., *Using Cartoons as Effective Tools in Teaching Learning Process of Social Science*, in *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, volume 3, n.º 23, 2016, p. 1904.

⁵⁵ SRINIVASALU, Girija N., op.cit, p. 1900.

⁵⁶ BITTENCOURT, C. M., *Ensino da História: fundamentos e métodos*, São Paulo, Cortez Editora, 2008, p. 353.

Os alunos, no geral, entrevistaram acertadamente e alguns fizeram, inclusive, analogias com situações atuais, o que denota boas capacidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos e que só será possível fazer quando se compreende realmente a matéria.

O terceiro e último momento da aula foi dedicado à resolução de três perguntas do manual para que os alunos tivessem oportunidade de consolidar a matéria e de autoavaliarem-se, para conseguirem orientar o processo de aprendizagem. A aula terminou, no entanto, sem que todos os alunos finalizassem o exercício proposto, o que foi de lamentar.

Porém, apesar de esta aula ter corrido satisfatoriamente, temos a plena consciência que não foi a melhor. Não obstante esta ser uma etapa ideal para cometer erros e experimentar alternativas, reconhecemos que podemos e devemos melhorar no futuro. Recordando as palavras do nosso Professor, Miguel Monteiro: “aprender a ensinar faz parte de um processo longo e moroso, que se estende ao longo de toda a carreira profissional”. Por razões pouco claras, o comportamento dos alunos nesta segunda aula foi diametralmente oposto ao da primeira, notando-se uma atitude desafiadora e até insolente e prepotente. Em relação a este aspeto, a professora cooperante alertou-nos, na reunião de análise que seguiu-se a esta aula, para o seguinte: o método de pergunta-aberta pode ser muito bom e profícuo para uma turma ou um grupo de trabalho “bem-comportado” – o que se verificou com a turma de 12.º ano, com sucesso – porém, a turma de 11.º ano é muito diferente no que respeita ao comportamento. Houve da parte de alguns elementos da turma uma atitude comportamental inadequada – aquando da análise dos documentos, o que tornou a tarefa letiva muito mais desgastante e consumidora de tempo. A professora cooperante aconselhou-nos a punir os elementos desestabilizadores e a optarmos, nestes casos, por ação pedagógica direta.

5. Participação noutras atividades

5.1 O Dia da Escola⁵⁷



Fig. 11: A atuação da banda “Red Line”. Arquivo pessoal.

O “Dia Da Escola” foi celebrado no dia 3 de fevereiro de 2016. Neste dia, tiveram lugar várias atividades das quais destacamos: a entrega de prémios de atitudes e valores e de melhores resultados escolares do 1.º período, laboratórios abertos, teatro, palestras, competição de Física, demonstração de suporte básico de vida pelos Bombeiros Voluntários Lisbonenses, inauguração do novo sítio de internet da escola,

⁵⁷ Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – [Em Linha]. [consult. 16. abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.esmavc.org/index.php/96-noticias/207-dia-da-escola-2016>

pequeno-almoço saudável e pequeno-almoço típico de diferentes países, voleibol, jogos tradicionais, momentos musicais e atividades de informática.

Pelo fato de este ser um dia muito especial para toda a comunidade da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, a escola recebeu, no seu salão nobre, por volta das 14h00m, o Sr. Secretário de Estado da Educação, Professor Doutor João Costa que participou na Reunião Geral de Professores.



Fig. 12: Fotografia do Sr. Secretário de Estado da Educação, Prof. Doutor João Costa, à esquerda, e da Sr.^a Diretora da escola, Sr.^a Prof.^a Fátima Lopes, à direita, no Dia da Escola. Arquivo pessoal.

A primeira parte desta reunião ficou a cargo do grupo do Observatório de Qualidade da Escola que apresentou um trabalho intitulado “Mitos e realidades sobre a escola e os resultados escolares”, com análise de dados estatísticos relativamente à escola e discussão acerca dos mitos que, muitas vezes, poluem análises baseadas no senso-comum. A Reflexão “Pensar a Escola”, que se seguiu, ficou a cargo do Sr. Secretário de Estado da Educação, segundo o tema “Desafios e Medidas de Promoção do Sucesso Escolar”, intervindo de seguida a Diretora Geral dos Estabelecimentos Escolares, a Sr.^a Dr.^a Manuela Faria.

Neste dia foram também celebrados alguns protocolos de cooperação com a Universidade Nova de Lisboa, Faculdades de Letras e Belas Artes, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território e Faculdade de Economia da Universidade de Lisboa, com o objetivo de colaborar na formação de docentes do Ensino Secundário.

Seguiu-se um *coffee break* confeccionado pelos alunos do Curso Profissional de Restauração (ESMAVC / Escola Agostinho Roseta) e, subsequentemente, uma prova de vinhos destinada a professores e encarregados de educação.

Há que endereçar um especial agradecimento à professora cooperante, a Dr.^a Maria Amélia Vasconcelos, pelo convite e pela amabilidade com que nos recebeu neste evento e, também, ao Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, pela sua presença, representando com prestígio a Universidade de Lisboa, honrado a comunidade escolar presente e orgulhando os seus mestrandos.

5.2 Visita de estudo: um percurso científico pedagógico ao Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão da Fundação Calouste Gulbenkian



Fig. 13: Fachada do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão. Arquivo pessoal.

A visita de estudo ao Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão da Fundação Calouste Gulbenkian, doravante designado apenas por Gulbenkian, inseriu-

se na vertente prática da disciplina e teve o objetivo de contextualizar aprendizagens efetuadas em contexto de sala de aula.

A visita foi minuciosamente preparada pela professora cooperante que dirigiu todos os atos, desde o planeamento, passando pela organização, até à operacionalização da mesma, tendo, inclusivamente, garantido que os bilhetes de ingresso custassem o preço simbólico de 1 euro. Importa elogiar este trabalho logístico levado a cabo pela professora cooperante já que o acompanhámos de perto e ganhámos consciência de que as visitas de estudo são muito difíceis de realizar hoje em dia, não só por serem dispendiosas, mas, também, pelo exigente protocolo institucional que uma saída da escola exige.

Um aspeto que pode tornar a organização de uma visita de estudo pouco atrativa e, para o qual devemos estar bastante sensibilizados quando ponderamos a sua utilização como estratégia didática, é que, tal como acontece com os trabalhos de grupo, as visitas de estudo, para adquirirem o seu potencial didático têm de ser introduzidas por uma aula de enquadramento científico, o que devido às exigências impostas por um currículo com conteúdos extensos, poderá constituir outro obstáculo à efetivação das visitas de estudo, a par da logística complicada.

Ainda assim, tendo em conta todas as dificuldades logísticas, importa investir nas visitas de estudo que, segundo Proença, constituem uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o seu carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar e da sala de aula⁵⁸. Como estratégia de ensino-aprendizagem, é considerada enriquecedora porque contribui para a consolidação/aplicação de conhecimentos⁵⁹, ao mesmo tempo que promove a pedagogia de atitudes, dos valores e da preservação das memórias e do património⁶⁰. É, também importante relevar a componente lúdica e relacional que envolve as visitas de estudo, já que, estas, pelo seu carácter “de aula aberta”⁶¹ e por se passarem num ambiente externo ao espaço psicopedagógico, promovem o estreitamento dos laços entre professores e alunos.

⁵⁸ PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, op.cit, p.197.

⁵⁹ MONTEIRO, Miguel Corrêa Monteiro, *Didáctica da História – Teorização e Práticas*, op.cit, p. 148.

⁶⁰ Visitas de Estudo: Um Desafio Pedagógico no Ensino da História. [Em Linha]. [consult. 15.maio.2017]. Disponível em WWW: <URL:

<http://www.portaldokonhecimento.gov.cv/handle/10961/3502>.

⁶¹ MONTEIRO, Miguel Corrêa Monteiro, *Didáctica da História – Teorização e Práticas – Algumas reflexões*, op.cit, p. 148.

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Em conclusão, consideramos que a visita de estudo à Gulbenkian teve múltiplas funções pedagógicas e formativas, ao promover, não só a componente científica, como a relação de proximidade entre professores e alunos – um aspeto muito importante a ser desenvolvido para uma ação pedagógica mais eficiente –, justificando assim a sua aplicabilidade na nossa futura carreira de docente.

Por fim, não poderíamos deixar de sublinhar a presença dos colegas do primeiro ano de mestrado que enriqueceram esta visita de estudo com intervenções pertinentes e com a boa disposição que os caracteriza.



Fig. 14: Fotografia dos alunos da turma 12.º ano LH.1 que visitaram o Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão.

QUARTA PARTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta quarta parte pretendemos realizar um balanço reflexivo sobre todo o trabalho realizado ao longo do Mestrado. Contemplamos, neste balanço, toda a nossa experiência letiva, procurando identificar as aprendizagens apreendidas, bem como os problemas e as dificuldades enfrentadas ao longo deste processo de aprendizagem.

O presente relatório é, antes de mais, o resultado prático da concretização das aprendizagens teórico-práticas que ocorreram ao longo de todo o Mestrado, sem as quais teria sido impossível realizar esta intervenção letiva. Insistimos, ainda, para o fato deste relatório apresentar uma estrutura distinta de uma Dissertação. Ou seja, pela sua natureza metodológica e específica, trata-se de um trabalho descritivo e reflexivo, incidindo sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio de prática pedagógica supervisionada.

Iniciámos, efetivamente, a elaboração deste Relatório no primeiro semestre do Mestrado, durante o ano letivo 2015/2016, no âmbito da Unidade Curricular “Ensino da História – Teorias e Métodos”, onde se teve o primeiro contacto com a escola. O Primeiro Semestre incidiu, sobretudo, no contacto e identificação da realidade escolar da ESMAVC e seu espaço envolvente, materializando-se num relatório intitulado “A Chegada à escola”.

Foi igualmente importante a concretização dos dois inquéritos que se fez às turmas que lecionámos. A partir dos dados recolhidos foi possível aferir algumas informações relevantes, bem como, traçar vários perfis que nos permitiram diagnosticar alguns problemas e trabalhar em conformidade com os mesmos.

Neste período em que tudo era novo e estranho para nós (mestrandos), de salientar, não só, o casamento perfeito entre as duas unidades orgânicas (ESMAVC e FLUL), mas também, o esforço da professora cooperante, a Dr.^a Maria Amélia Vasconcelos, que num diálogo constante e cooperativo com o coordenador do mestrado, o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, a quem estamos eternamente gratos, proporcionaram as melhores condições possíveis aos mestrandos.

O segundo grande momento para a elaboração deste Relatório foi o trabalho desenvolvido no Segundo Semestre, onde se deu o início à prática pedagógica e, ao mesmo tempo, tivemos a oportunidade de conjugar e concretizar determinadas estratégias de ensino-aprendizagem apreendidas ao longo das aulas da Universidade.

Merece um especial destaque a importância que foi para nós (mestrandos) da complementaridade da componente científica e didática proporcionada pela Universidade – Faculdade de Letras e Instituto de Educação – que nos munuiu de ferramentas basilares para a operacionalização de todo o processo de ensino-aprendizagem. É claro que falamos de um caminho moroso de formação constante pessoal e profissional. Mais uma vez, e, recordando as palavras do Professor Doutor Miguel Monteiro, “Um mestrando é como um diamante em bruto que pretende ser polido, sempre que é preciso, para continuar e brilhar.”

Naquele período tivemos a oportunidade de lecionar quatro aulas de noventa minutos. Em relação à metodologia aplicada nestas aulas, cremos que foi adequada. A nossa estratégia passou por aplicar diferentes estratégias e utilizar múltiplos métodos de ensino-aprendizagem sempre com o objetivo de diversificar e experienciar novas formas de lecionação, tanto para nós como para os alunos. A este respeito lembremos das palavras de Maria Cândida Proença, “A estratégia baseada na diversidade de materiais, que apelam aos vários sentidos, são a justificação de uma aprendizagem mais bem-sucedida...”. Esta foi, também, uma fase importante, porque foi a partir deste momento que se começou a definir as opções didáticas que iriam ser desenvolvidas no âmbito do Relatório Final.

Não obstante esta primeira experiência de lecionação ter corrido satisfatoriamente, foi muito marcada pelo nervosismo. Perante os alunos da turma que lecionei senti toda a pressão típica de quem vai dar aulas pela primeira vez e é observado por alguém com mais experiência, principalmente no primeiro dia. Esse nervosismo contribuiu para aspetos menos positivos, dos quais não nos orgulhamos, mas que ao mesmo tempo constituem um ensinamento para o futuro.

Gostaríamos ainda de referir que consideramos a opção da lecionação, no Segundo Semestre, um aspeto muito positivo deste mestrado. A obrigatoriedade da lecionação é fundamental pois permite aos mestrandos identificar falhas e dificuldades que poderão e deverão ser solucionadas, assim como a possibilidade de experimentação das aprendizagens adquiridas, nomeadamente, nas unidades curriculares específicas – Metodologia do Ensino da História, Didática das Ciências Sociais e Iniciação à Prática Profissional.

O Terceiro Semestre, desta caminhada, correspondeu à leção de cinco tempos letivos de noventa minutos. Chegou ao momento de por em prática tudo aquilo que aprendemos, de refletir sobre os métodos e estratégias bem como autorregular toda a aprendizagem. No entanto, existiram algumas dificuldades que, havendo sido sentidas ao longo do processo de estruturação e implementação da experiência educativa, deverão ser consideradas. Tal como referimos na introdução deste trabalho, as nossas aulas foram organizadas de forma intercalada com as da professora cooperante e com as dos outros mestrados do núcleo, sendo solicitado, constantemente, a compreensão e resiliência por parte do mestrado, o que dificultou e condicionou a preparação das mesmas.

Onde há uma vontade forte, não pode haver grandes dificuldades.

Nicolau Maquiavel

Findo o Terceiro Semestre e chegado o Quarto Semestre, foi tempo de brotar todo o trabalho desenvolvido e experienciado ao longo dos dois anos. Foi o momento de retiro e reflexão, em que a articulação entre os ensinamentos teóricos e a dimensão prática foi, neste espaço, fermentada.

Surgiu, portanto, na primeira parte deste Relatório uma breve reflexão sobre o ensino da história e a renovação do papel do professor face aos novos desafios do mundo moderno. Urge ajustar a didática a estes desafios, inserir novas problemáticas, bem como assumir uma nova dimensão metodológica no contexto do ensino-aprendizagem, aplicando recursos didáticos e metodologias diferenciadas.

A utilização do documento assumiu, neste Relatório, o papel principal e, em grande parte, o recurso didático mais utilizado ao longo da nossa prática letiva. Acreditamos que a aposta nos inúmeros exercícios de análise documental, permitiram aos alunos compreender, não só a matéria da aula, mas também, refletir sobre os conteúdos e conceitos gerais. Neste âmbito, foram dinamizados, durante as aulas, pequenos fóruns de ideias em torno de determinadas problemáticas que poderão ter alguma repercussão. Convém, ainda, salientar que todas as atividades em que se

promoveu debates, ou até mesmo perguntas abertas para toda a turma, o respeito foi mantido tanto para em relação aos colegas como ao professor.

Em relação às práticas letivas, destacamos do ponto de vista pedagógico, a abordagem escolhida para a leção do subtema – O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30, inserido no tema principal - Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX –, principalmente com a abordagem da questão do Estado Social, exerceu um impacto positivo, tanto nos alunos como no mestrando. Na verdade, ao longo não só das aulas que lecionamos neste ano letivo, mas também, as aulas que lecionamos no ano letivo transato foi notório que as situações de exploração, confronto e debate de ideias funcionaram como agentes altamente motivadoras que despertaram constantemente o interesse e a atenção dos alunos, implicando que estes acusassem uma postura mais ativa e participativa durante as aulas. O facto de se ter estabelecido a ponte entre os conteúdos que estávamos a tratar abordados e relacioná-los com diversos temas da atualidade foi, sem dúvida, um fator motivante, uma vez que permitiu – cremos nós – que os alunos repensassem e revissem a sua posição na sociedade.

Destacamos, ainda, a primeira aula lecionada ao 11.º ano, em que recorremos a fontes primárias manuscritas, numa parte da aula. Foi, para nós, extremamente gratificante mostrar e analisar estas fontes históricas, pois não só dinamizou a aula como também constituiu, para os alunos, um momento único. Trazer para a aula fontes da época em estudo constituiu uma excelente estratégia, pois os alunos nunca mais se esquecem. Este conjunto de documentos também serviu para explicar aos alunos que que alguns os factos políticos, nomeadamente jurídicos, demoram a ser concretizados e postos efetivamente em prática.

Em conclusão, o primeiro contacto com o lado da docência foi deveras entusiasmante e enriquecedor, tanto academicamente como pessoalmente. A leção das aulas permitiu vivenciar, pela primeira vez, a dinâmica das aulas a partir de outro ponto de vista, o ponto de vista do professor. As várias experiências foram, sem dúvida, positivas, o que fez com que houvesse uma evolução académica e pessoal, que se irá repercutir num futuro não muito distante, e uma renovação do entusiasmo no percurso escolhido.

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Depois desta longa jornada fica sem dúvida um sentimento de missão cumprida e de muita satisfação pessoal, pois a conclusão deste relatório representa a concretização de um sonho. Não podemos deixar de destacar dois grandes pilares que contribuíram para o sucesso deste percurso: a Sr.^a professora Maria Amélia Vasconcelos, por nos receber na sua escola, pela constante disponibilidade, pela forma como nos amparou nos momentos de incerteza e de maior pressão e por estar no nosso lado em todos os momentos. E o nosso orientador, o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, a quem nos dirigimos como “Professor, Mestre e Amigo”, por tudo o que fez por nós e, principalmente, pelo Ensino. A ambos, obrigado!

Referências Bibliográficas

Bibliografia geral

- ALBERT-ALAIN, Bourdon, *História de Portugal*, Lisboa, Edições Texto & Grafia, 2013.
- BONIFÁCIO, M. Fátima, *O século XIX português*, Lisboa, ICS, 2007.
- COLLINGWOOD, R. G., *A ideia de História*, Lisboa, Editorial Presença, 1986.
- HOBSBAWM, E. J., *A Era dos Extremos – História Breve do século XX: 1914-1919*, Lisboa, Editorial Presença, 1996.
- MARROU, H-I, *Do Conhecimento Histórico*, Lisboa, Ed. Aster, 1976.
- MONTEIRO, Miguel Corrêa, *A ilha pedagógica*, Lisboa, Plátano editora, 1987.
- RAMOS, Rui (cor.), *História de Portugal*, 7.^a edição, Lisboa, Esfera dos livros, 2009.
- ROBERTS, J., M., *História do século XX*, vol. 1, Lisboa, Editorial Presença, 2007.
- SARAIVA, José Hermano, *História concisa de Portugal*, Lisboa, Publicações Europa-América, 2011.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal – A instauração do liberalismo (1807-1832)*, vol. VII, Lisboa, Editorial Verbo, [s.d].
- SILVA, Sofia Andrade, *A vida dos reis e rainhas de Portugal*, Lisboa, Verso da Kapa, 2013.
- TORGAL, Luís Reis; MENDES, José Amado; CATROGA, Fernando, *História da História em Portugal – Da Historiografia à Memória Histórica*, Lisboa, Temas Debates, 1998.

Bibliografia específica

ANTÃO, António, Exame 12, Porto, Porto Editora, 2015.

Aprendizagem por Descoberta: Perspetiva Cognitivo-Construtivista. Texto de apoio cedido pelo Professor Doutor Feliciano Veiga.

BARCA, Isabel; BASTOS, Maria Cristina; CARVALHO, Jorge Brandão, *Formar opinião na aula de História – Uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial – Cadernos Pedagógico – Didácticos A.P.H. - 17*, Lisboa, APH, 1998.

BITTENCOURT, C. M., *Ensino da História: fundamentos e métodos*, São Paulo, Cortez Editora, 2008.

BRAUDEL, Fernand, artigo publicado em 1983 no *Corriere della Sera*.

CABRAL, Manuel Villaverde, *O desenvolvimento do capitalismo em Portugal no século XIX*, Lisboa, Regra do Jogo, 1981.

CASTRO, A.F, *Métodos e técnicas pedagógicas*, [sl], ENA, 2006

COLL, E. MARTIN, T. Mauri & M. Mira (Eds.), *O construtivismo na sala de aula*, Porto, ASA, 2001.

CORTESÃO, Luísa, TORRES, M. A., *Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar*, Porto, Porto Editora, [s.d].

COSTA, Maria Alice, *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, [s.e], 2007.

FERRE, André, *A utilização do documento na aula de História*, Lisboa, Moraes, [s.d].

JACQUINOT-DELAUNAY e G. HERRERO FABREGAT, M., *Como preparar uma aula de História*, Edições Asa, 1991.

MONTEIRO, Miguel C., *Didáctica da História – Teorização e Prática – Algumas Reflexões*, Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2001.

MOREIRA, Maria Gorete, *As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico - Um estudo em contexto de sala de aula*, Braga, Universidade do Minho, 2004.

PARENTE, Regina, *A Narrativa na Aula de História: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*, Braga, Universidade do Minho, 2004.

PESTANA, Inácio, *Didáctica da História*, Coimbra, Atlântica Editora, 1973. CALADO, ISABEL, A, *utilização educativa das imagens*, Porto, Porto Editora, 1994.

POZO, J, POSTIGO, Y, *Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monero (Comp.), Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*, Barcelona, Edicions Domenech, 1993.

PRÄSS, Alberto Ricardo, *Teorias de Aprendizagem / Alberto Ricardo Präss*. Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PROENÇA, Maria Cândida, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989.

RIBEIRO, António C., *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa, 4.^a Edição, Texto Editora, 1993.

SANCHES, Mário, *História A*, Lisboa, Asa Editores, 2007.

SOLÉ, I., *Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem*. In C.

SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R, *Psicologia Educacional*, Lisboa, Edições Ada, 2000.

SRINIVASALU, Girija N., *Using Cartoons as Effective Tools in Teaching Learning Process of Social Science*, in *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, volume 3, n.º 23, 2016, p. 1904.

VALADA, José, *Aplicação didáctica do documento no ensino da história em contexto de sala de aula: Absolutismo Régio – Sociedade e Política*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 2011.

Cadernos didáticos

COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia, *O tempo da História 11 (2.^a parte)*, Lisboa, Porto Editora, [s.d].

COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia, *Um novo tempo da História – Caderno do Aluno*, Lisboa, Porto Editora, [s.d].

COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia, *Um novo tempo da História 11 (2.ª parte)*, Lisboa, Porto Editora, [s.d].

FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima; FORTES, José, *Linhas da História 12 (1.ª parte)*, Lisboa, Areal editores, [s.d].

Referências eletrónicas

A importância da planificação nas atividades letivas. [Em Linha]. [s.d]. Disponível em WWW: <URL: <http://200pedrogloria.blogspot.pt/2016/06/a-importancia-da-planificacao-das.html>>.

Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. [Em Linha]. [consult. 20.abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar_historia_ciencias_sociais_principios_basicos.pdf>.

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – Projeto Educativo. [Em linha]. Lisboa: [s.n.]. [consult. 7 abril. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.esmavc.org/images/documentos/core/PEE_2013-15.pdf>.

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. [Em Linha]. [consult. 16. Abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.esmavc.org/index.php?start=72>>.

Formar melhor para um melhor cuidar. [Em Linha]. Lisboa: [s.n.]. [consult. 10 abril. 2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium30/10.pdf>>.

Programa de História A. [Em Linha]. [s.d]. Disponível em WWW: <URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_a_10_11_12.pdf>.

VAN WICK, Micheal M., *The Use of Cartoons as a Teaching Tool to Enhance Student Learning in Economics Education*, in *Journal of Social Science*, 2011, p. 126. [Em Linha]. [consult. 22.abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-26-0-000-11-Web/JSS-26-2-000-11-Abst-PDF/JSS-26-2-117-11-1102-Van-Wyk-M-M/JSS-26-2-117-11-1102-Van-Wyk-M-M-Tt.pdf>>.

Visitas de Estudo: Um Desafio Pedagógico no Ensino da História. [Em Linha]. [consult. 15.maio.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/handle/10961/3502>>.

Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho. [. Em linha]. [consult. 18 maio. 2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://mapio.net/pic/p-66011852/>>.

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho – Projeto Educativo. [. Em linha]. [consult. 7 abril. 2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.esmavc.org/images/documentos/core/PEE_2013-15.pdf>.

Exame Nacional. [Em Linha]. [consult. 20.fevereiro.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/12ano/2009-2fase/Historia-A.pdf>>.

Formação Inicial de Professores. [consult. 13.abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf>.

A Função Social da Escola. [Em Linha]. [consult. 14.abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf>>.

The New Deal. [Em Linha]. [consult. 27.abril.2017]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.archives.gov/research/alic/reference/new-deal.html>>.

A Soviet cartoon published in 1947. [Em Linha]. [consult. 2.maio.2017]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.pinterest.pt/pin/322077810829245930/>>.

Le Plan Marshall. [Em Linha]. [consult. 2.maio.2017]. Disponível em WWW: <URL: <https://tackk.com/tgfyj1>>.

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Relato de Prática. [Em Linha]. [consult. 05.maio.2017]. Disponível em WWW:
<URL: <http://formacao.santillana.pt/files/198/2102.pdf>.

ANEXOS

Anexo I

Composição da turma 12.º LH.1

Temas de História Contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História



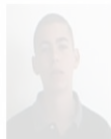
Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

RELAÇÃO DE TURMA

Escola

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa

2016/17
12º - LH1



AFONSO VIDEIRA
1



ANA LIMA
2



CAETANO ANDRADE
3



CARLOS MAGALHÃES
4



CAROLINA CHANG
5



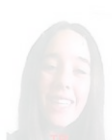
DUARTE FRAIDE
6



EDUARDO OLIVEIRA
7



JOÃO BULE
8



MADALENA SANTOS
9



MAFALDA PROENÇA
10



MARIA COSTA
11



MARIA ABREU
12



MARIANA ROMANA
13



MARISA GAMA
14



MARTIM LOUREIRO
15



RAFAELA FONSECA
16



RITA FREIRE
17



RITA REIS
18



RITA VAZ
19



SARA CONCEIÇÃO
20



SOFIA FERNANDES
21



SORAIA GUERRA
22



TIAGO CARVALHO
23



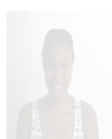
TOMAS MENINO
24



JOÃO GRACIAS
25



GABRIEL MALAGUTTI
26



EDINE SILVA
27



MÓNICA HARRIS
28



MARIA SAMPAIO
29

O(A) Diretor de Turma

Maria Amélia de Andrade Pinto Almeida
Vasconcelos

Delegado(a) de Turma:

Subdelegado(a) de Turma:

EB019

Rua Rodrigo da Fonseca, Nº 115 - 1099-069 LISBOA

Telf: 21 384 19 10

Fax: 21 386 39 85

Impresso em: 19-10-2016 21:28:18

Email: info@esmavc.org

Anexo II

Horário da turma 12.º LH.1

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História



Esc. Sec. Maria Amália Vaz de Carvalho Lisboa | Horários 2016/17

União 2016

Director de Turma: Amélia Vasconcelos

12º LH1

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1 8:15 9:00	Psicologia B C08	Ed. Física			Português C13
2 9:00 9:45			Psicologia B C13		
3 10:00 10:45	História A A15	História A A15		Ed. Física	História A A15
4 10:45 11:30					
5 11:45 12:30		Inglês Geo C C.Pol. Sociologia C13 B27 C08 C04	Português C09	Inglês Geo C C.Pol. Sociologia A13 B11 C02 C08	
6 12:30 13:15					
7 14:00 14:45			EMRC		
8 14:45 15:30		APEX-POR B02			
9 15:30 16:15				APEX-HIST C01	
10 16:30 17:15					
11 17:15 18:00					
12 18:00 18:45					
13 19:00 19:45					
14 19:45 20:30					
15 20:40 21:25					
16 21:25 22:10					
17 22:20 23:05					

A Directora
Maria de Fátima Lopes











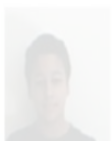

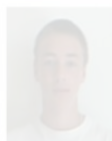









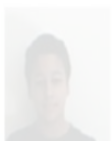

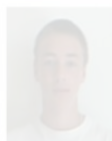









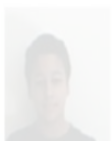

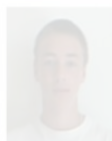
Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho
Rua Rodrigo da Fonseca, 115 - 1099-069 Lisboa

Telefone 213841910 - 213841918
Email direcao@esmavc.org | Site <http://www.esmavc.org>

Anexo III

Composição da turma 11.º LH.1

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

 Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO																								
Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho																									
RELAÇÃO DE TURMA																									
Escola	Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, Lisboa																								
2016/17 11º - LH1																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="text-align: center;"> ANA FERNANDES 1</td><td style="text-align: center;"> ANA CABRAL 2</td><td style="text-align: center;"> BRUNA MARTINS 3</td><td style="text-align: center;"> CAROLINA KNOTZ 4</td><td style="text-align: center;"> CAROLINA FARIA 5</td><td style="text-align: center;"> CAROLINA MARTINS 6</td></tr><tr><td style="text-align: center;"> CATARINA VAZ 7</td><td style="text-align: center;"> DIOGO FARIA 8</td><td style="text-align: center;"> EMA PEREIRA 9</td><td style="text-align: center;"> FRANCISCO DAVID 10</td><td style="text-align: center;"> GONÇALO ROSA 11</td><td style="text-align: center;"> GUILHERME CABRAL 12</td></tr><tr><td style="text-align: center;"> JOANA PADINHA 13</td><td style="text-align: center;"> MARGARIDA FILIPE 14</td><td style="text-align: center;"> MARIA MATEUS 15</td><td style="text-align: center;"> MARIANA SALVADO 16</td><td style="text-align: center;"> MARIANA ALMEIDA 17</td><td style="text-align: center;"> PATRÍCIA COSTA 18</td></tr><tr><td style="text-align: center;"> PEDRO RODRIGUES 19</td><td style="text-align: center;"> RAFAELA DUARTE 20</td><td style="text-align: center;"> RODRIGO BATISTA 21</td><td style="text-align: center;"> SUSANA XAVIER 22</td><td style="text-align: center;"> TIAGO VALENTIM 23</td><td style="text-align: center;"> TOMÁS GARCEZ-PALHA 24</td></tr></table>		 ANA FERNANDES 1	 ANA CABRAL 2	 BRUNA MARTINS 3	 CAROLINA KNOTZ 4	 CAROLINA FARIA 5	 CAROLINA MARTINS 6	 CATARINA VAZ 7	 DIOGO FARIA 8	 EMA PEREIRA 9	 FRANCISCO DAVID 10	 GONÇALO ROSA 11	 GUILHERME CABRAL 12	 JOANA PADINHA 13	 MARGARIDA FILIPE 14	 MARIA MATEUS 15	 MARIANA SALVADO 16	 MARIANA ALMEIDA 17	 PATRÍCIA COSTA 18	 PEDRO RODRIGUES 19	 RAFAELA DUARTE 20	 RODRIGO BATISTA 21	 SUSANA XAVIER 22	 TIAGO VALENTIM 23	 TOMÁS GARCEZ-PALHA 24
 ANA FERNANDES 1	 ANA CABRAL 2	 BRUNA MARTINS 3	 CAROLINA KNOTZ 4	 CAROLINA FARIA 5	 CAROLINA MARTINS 6																				
 CATARINA VAZ 7	 DIOGO FARIA 8	 EMA PEREIRA 9	 FRANCISCO DAVID 10	 GONÇALO ROSA 11	 GUILHERME CABRAL 12																				
 JOANA PADINHA 13	 MARGARIDA FILIPE 14	 MARIA MATEUS 15	 MARIANA SALVADO 16	 MARIANA ALMEIDA 17	 PATRÍCIA COSTA 18																				
 PEDRO RODRIGUES 19	 RAFAELA DUARTE 20	 RODRIGO BATISTA 21	 SUSANA XAVIER 22	 TIAGO VALENTIM 23	 TOMÁS GARCEZ-PALHA 24																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="text-align: center;">O(A) Diretor de Turma</td></tr><tr><td style="text-align: center;">_____ João Alexandre Mamede Fradique Jerónimo</td></tr></table>	O(A) Diretor de Turma	_____ João Alexandre Mamede Fradique Jerónimo	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="text-align: center;">Delegado(a) de Turma:</td></tr><tr><td style="text-align: center;">_____</td></tr></table>	Delegado(a) de Turma:	_____	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td style="text-align: center;">Subdelegado(a) de Turma:</td></tr><tr><td style="text-align: center;">_____</td></tr></table>	Subdelegado(a) de Turma:	_____																	
O(A) Diretor de Turma																									
_____ João Alexandre Mamede Fradique Jerónimo																									
Delegado(a) de Turma:																									

Subdelegado(a) de Turma:																									

EB019

Impresso em: 03-12-2016 13:09:56

Rua Rodrigo da Fonseca, Nº 115 - 1099-069 LISBOA

Telf: 21 384 19 10
Fax: 21 386 39 85
Email: info@esmavc.org

Anexo IV

Horário da turma 11.º LH.1

Temas de História Contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

Escola Secundária
Maria Amália
Vaz de Carvalho

REPÚBLICA
PORTUGUESA
Educação

Esc. Sec. Maria Amália Vaz de Carvalho - História 2018/17

União 2018

Director de Turma:

11º LH1

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1 8:15 8:00	Ed. Física	Português C09	Geografia A B10	Geografia A A13	Português C04
2 8:00 8:45					
3 10:00 10:45	LE I - Inglês C01	Geografia A B10	História A A15	MACS C01	Filosofia C04
4 10:45 11:30					
5 11:45 12:30	MACS C01	Filosofia C01	MACS C13	História A C01	LE I - Inglês C04
6 12:30 13:15					
7 14:00 14:45			EMRC		
8 14:45 15:30	História A A15	APEX-GEO B10		Ed. Física	
9 15:30 16:15					
10 16:30 17:15				APEX-MACS A12	
11 17:15 18:00					
12 18:00 18:45					
13 19:00 19:45					
14 19:45 20:30					
15 20:40 21:25					
16 21:25 22:10					
17 22:20 23:05					

A Directora

Maria de Fátima Lopes

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho
Rua Rodrigo da Fonseca, 115 - 1099-069 Lisboa

Telefone 213841910 - 213841918

Email direcao@esmavc.org | Site <http://www.esmavc.org>

Anexo V

Planificações das aulas lecionadas

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

História A Planificação de curto prazo – Ano letivo 2016/2017					
Ano: 12.º Módulo 7: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX. Unidade 2 – O agudizar das tensões políticas e sociais e partir dos anos 30 Sumário: A intervenção do Estado na economia: o <i>New Deal</i>. A resposta das democracias liberais.					

Conteúdos	Conceitos	Conhecimentos / Competências	Metodologias / Estratégias	Avaliação / Instrumentos	N.º de aulas
2.3. A resistência das democracias liberais - O intervencionismo do Estado - Os governos de Frente Popular e a mobilização dos cidadãos	- Intervencionismo - Estado-Providência - Frente Popular	- Identificar os fatores que motivaram o intervencionismo do Estado na economia. - Enunciar os princípios defendidos por Keynes. - Explicitar as medidas implementadas na primeira e na segunda fase do <i>New Deal</i> . - Identificar os fatores da crise vivida em França nos anos 30. - Enunciar as medidas implementadas pela Frente Popular espanhola. - Referir as consequências da ação da Frente Popular em França e em Espanha.	- Diálogo orientado pelo professor para a introdução e enquadramento espaciotemporal do tema, com recurso ao PowerPoint. - Análise de documentos de natureza diversa: imagens, textos e gráficos. - Breve visita ao museu virtual Franklin Delano Roosevelt. - Realização dos exercícios propostos no manual escolar.	- Registo do interesse, participação no diálogo e desempenho nas tarefas propostas. - Registo da qualidade da participação dos alunos. - Registo das atitudes e comportamentos.	1

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

<p style="text-align: center;">História A Planificação de curto prazo – Ano letivo 2016/2017</p>					
<p>Ano: 12.º Módulo 7: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX. Unidade 2 – O agudizar das tensões políticas e sociais e partir dos anos 30 Sumário: A dimensão social e política da cultura nos anos 30.</p>					

Conteúdos	Conceitos	Conhecimentos / Competências	Metodologias / Estratégias	Avaliação / Instrumentos	N.º de aulas
<p>2.4. A dimensão social e política da cultura.</p> <p>- A cultura de massas e o desejo de evasão. Os grandes entretenimentos coletivos. Os <i>media</i>, veículo de modelos sociais e culturais.</p> <p>- As preocupações sociais na literatura e na arte. O funcionalismo e o urbanismo.</p> <p>- A cultura e o desporto ao serviço dos Estados.</p>	<p>- Cultura de massas</p> <p>- Estandardização de comportamentos</p> <p>- Funcionalismo</p> <p>- Realismo socialista</p>	<p>- Enunciar os fatores que possibilitaram a afirmação da cultura de massas.</p> <p>- Referir as transformações na imprensa.</p> <p>- Identificar os desportos coletivos que se afirmaram nos anos 30.</p> <p>- Analisar a importância do funcionalismo.</p> <p>- Diferenciar funcionalismo racionalista de funcionalismo orgânico.</p> <p>- Destacar o papel do desporto nos regimes autoritários.</p>	<p>- Diálogo orientado pelo professor para a introdução e enquadramento espaciotemporal do tema, com recurso a PowerPoint.</p> <p>- Análise de documentos de natureza diversa: imagens e textos.</p> <p>- Visualização de dois breves documentários (2min).</p> <p>- Realização dos exercícios propostos no manual escolar.</p>	<p>- Registo do interesse, participação no diálogo e desempenho nas tarefas propostas</p> <p>- Registo da qualidade da participação dos alunos</p> <p>- Registo das atitudes e comportamentos.</p>	1

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

História A Planificação de médio prazo – Ano letivo 2016/2017					
Ano: 12.º Módulo 8 – Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções internas e contexto internacional. Unidade 1 – Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico.					

Conteúdos	Conceitos	Conhecimentos / Competências	Metodologias / Estratégias	Avaliação / Instrumentos	N.º de aulas
1.NASCIMENTO E AFIRMAÇÃO DE UM NOVO QUADRO GEOPOLÍTICO 1.1.A reconstrução do pós-guerra. - A definição de áreas de influência; a Organização das Nações Unidas; as novas regras da economia internacional. A primeira vaga de descolonizações. 1.2.O tempo da Guerra Fria – a consolidação do mundo bipolar. - O mundo capitalista: a política de alianças liderada pelos EUA; a prosperidade económica e a sociedade de	- Descolonização - Guerra Fria - Social-democracia - Democracia cristã - Sociedade de consumo - Democracia popular - Maoismo - Movimento nacionalista - Terceiro Mundo - Neocolonialismo	- Compreender que, após a Segunda Guerra Mundial, a vida internacional foi determinada pelo confronto entre as duas superpotências defensoras de ideologias e de modelos político-económicos antagónicos. - Caracterizar as políticas económicas e sociais das democracias ocidentais, no segundo pós-guerra. - Perspetivar as razões do crescimento económico do mundo ocidental, bem como as da recessão dos anos 70 e as respetivas implicações sociais. - Relacionar a aceleração dos movimentos independentistas com o direito internacional estabelecido após a Segunda Guerra Mundial e com a luta das superpotências no contexto da Guerra Fria. - Identificar os condicionalismos que concorreram para o enfraquecimento do bipolarismo na década de 70.	- Diálogo orientado pelo professor para a introdução e enquadramento espaciotemporal do tema, com recurso ao PowerPoint. - Análise de documentos de natureza diversa: mapas, imagens e textos. - Realização dos exercícios propostos no manual escolar. - Realização de fichas com exercícios adaptados do Caderno do Aluno.	- Registo do interesse, participação no diálogo e desempenho nas tarefas propostas. - Registo da qualidade da participação dos alunos. - Registo das atitudes e comportamentos.	12

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

<p>consumo; a afirmação do Estado-providência.</p> <ul style="list-style-type: none">- O mundo comunista: o expansionismo soviético; opções e realizações da economia de direção central.- A escalada armamentista e o início da era espacial. <p>1.3.A afirmação de novas potências.</p> <ul style="list-style-type: none">- O rápido crescimento do Japão; o afastamento da China do bloco soviético; a ascensão da Europa.- A política de não-alinhamento; a segunda vaga de descolonizações. <p>1.4. O termo da prosperidade económica: origens e efeitos.</p>					
--	--	--	--	--	--

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

História A Planificação de curto prazo – Ano letivo 2016/2017						
Ano: 12.º Módulo 8 – Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções internas e contexto internacional. Unidade 1 – Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico. Sumário: O mundo capitalista: do final da 2.ª Guerra Mundial à década de 70.						

Conteúdos	Conceitos	Conhecimentos / Competências	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação / Instrumentos	N.º de aulas
1.2.1. O mundo capitalista: a política de alianças liderada pelos EUA - A prosperidade económica e a sociedade de consumo - A afirmação do Estado-Providência	- “Trinta Gloriosos” - Sociedade de Consumo - Estado-Providência - Social-democracia - Democracia cristã	- Perceber a interação entre a política interna e externa dos Estados Unidos e o seu condicionamento por fatores geoestratégicos. - Compreender que, após a Segunda Guerra Mundial, a vida internacional foi determinada pelo confronto entre as duas superpotências defensoras de ideologias e de modelos político-económicos antagónicos. - Conhecer as políticas económicas e sociais das democracias ocidentais, no segundo pós-guerra.	- Referir os objetivos do sistema de alianças do mundo ocidental. - Identificar os vários pactos e tratados assinados com vista à defesa do Bloco Ocidental. - Analisar a importância da NATO. - Enunciar as consequências do sistema de alianças liderado pelos EUA. - Enunciar os fatores económicos que contribuíram para a	- Diálogo orientado pelo professor para a introdução e enquadramento espaciotemporal do tema, com recurso ao PowerPoint. - Análise de documentos de natureza diversa: mapas, imagens e textos. - Realização dos exercícios propostos no manual escolar, págs. 34, 41 e 43. - Realização de uma ficha com exercícios adaptados do Caderno do Aluno.	- Registo do interesse, participação no diálogo e desempenho nas tarefas propostas. - Registo da qualidade da participação dos alunos. - Registo das atitudes e comportamentos.	1

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

		<ul style="list-style-type: none"> - Perspetivar as razões do crescimento económico do mundo ocidental, bem como as da recessão dos anos 70 e respetivas implicações sociais. - Compreender o Estado-Providência. 	<p>prosperidade nos países capitalistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as consequências dos “Trinta Gloriosos”. - Definir sociedade de consumo. - Explicitar os fatores que contribuíram para a afirmação da sociedade de consumo. - Caracterizar a social-democracia e a democracia cristã. - Explicitar as características do Estado-Providência. 			
--	--	---	---	--	--	--

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

História A Planificação de curto prazo – Ano letivo 2016/2017 Ano: 11.º Módulo 5: O liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX. Unidade 5 – O legado do liberalismo na primeira metade do século XIX. Sumário: O Estado como garante da ordem liberal: O liberalismo político.						
Conteúdos	Conceitos	Conhecimentos / Competências	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação / Instrumentos	N.º de aulas
5.1 O Estado como garante da ordem liberal 5.1.1 O Liberalismo, uma ideologia centrada na defesa dos direitos dos indivíduos. - Os direitos naturais - Os direitos do cidadão. 5.1.2 O liberalismo político; a secularização das instituições - O constitucionalismo - A separação dos poderes - A representação da Nação. - A secularização das instituições.	- Época Contemporânea - Constituição e Carta Constitucional - Secularização	- Sublinhar os fundamentos do liberalismo político, a saber: constitucionalismo; separação dos poderes; soberania da Nação, representada em assembleias. - Identificar os direitos individuais atribuídos pelo Liberalismo. - Comparar a Carta Constitucional de 1826 com a Constituição de 1822. - Identificar os fatores que conduziram à secularização das instituições. - Relacionar a secularização das instituições com a defesa, pelo Estado, dos direitos individuais	- Relacionar os processos de transformação revolucionária das sociedades do Antigo Regime e a construção de uma nova ordem política e social na viragem do séc. XVIII para o séc. XIX. - Adquirir, a partir das revoluções liberais, conceitos e instrumentos definidores da vida política contemporânea. - Perceber as alterações da mentalidade e dos comportamentos que acompanharam as revoluções liberais.	- Diálogo orientado pelo professor para a introdução e enquadramento espaciotemporal do tema, com recurso ao PowerPoint. - Análise de documentos de natureza diversa: mapas, imagens e textos. - Realização de uma ficha com exercícios adaptados do Caderno do Aluno.	- Registo do interesse, participação no diálogo e desempenho nas tarefas propostas. - Registo da qualidade da participação dos alunos. - Registo das atitudes e comportamentos.	1

<p align="center">História A Planificação de curto prazo – Ano letivo 2016/2017</p>						
<p>Ano: 11.º Módulo 5: O liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX. Unidade 5 – O legado do liberalismo na primeira metade do século XIX. Sumário: O liberalismo económico. Os limites da universalidade dos direitos humanos; a problemática da abolição da escravatura.</p>						

Conteúdos	Conceitos	Conhecimentos / Competências	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação / Instrumentos	N.º de aulas
<p>5.1 O Estado como garante da ordem liberal</p> <p>5.1.3. O Liberalismo económico; o direito à propriedade e à livre iniciativa.</p> <p>5.1.4. Os limites da universalidade dos direitos humano.</p> <p>- A problemática da abolição da escravatura em França, nos Estados Unidos da América e em Portugal.</p>	<p>- Fisiocratismo</p> <p>- Mão invisível</p> <p>- Abolicionismo</p>	<p>- Identificar a influência do fisiocratismo no liberalismo económico.</p> <p>- Identificar as características do mercado no contexto to liberalismo</p> <p>- Enumerar as principais ideias defendidas por Adam Smith.</p> <p>- Perceber a importância da livre iniciativa segundo o liberalismo económico.</p> <p>- Identificar o legado do liberalismo.</p> <p>- Identificar as origens do debate em torno da escravatura.</p> <p>- Enumerar as principais medidas que marcaram o processo de abolição da escravatura.</p>	<p>- Compreender as dinâmicas do liberalismo económico e a sua influência social e económica.</p> <p>- Perceber de que forma o liberalismo económico permitiu o desenvolvimento do capitalismo industrial do séc. XIX.</p> <p>- Identificar as características do mercado no contexto to liberalismo e a sua influência no mercado atual.</p> <p>- Compreender a abolição escravatura como consequência do legado liberalismo.</p> <p>- Valorizar a consciencialização da universalidade dos direitos</p>	<p>- Diálogo orientado pelo professor para a introdução e enquadramento espaciotemporal do tema, com recurso ao PowerPoint.</p> <p>- Análise de documentos de natureza diversa: imagens e textos.</p> <p>- Realização de uma ficha com exercícios adaptados do Caderno do Aluno.</p>	<p>- Registo do interesse, participação no diálogo e desempenho nas tarefas propostas.</p> <p>- Registo da qualidade da participação dos alunos.</p> <p>- Registo das atitudes e comportamentos.</p>	1

Temas de História Contemporânea:

A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

			humanos e a participação política e cívica dos cidadãos.			
--	--	--	--	--	--	--

Anexo VI:

Fotografias da sala de aula A15

Temas de História Contemporânea:
A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História

